



HAL
open science

Troubles de la spontanéité du langage chez l'enfant dysphasique : apports du récit induit

Raphaëlle Strauss

► **To cite this version:**

Raphaëlle Strauss. Troubles de la spontanéité du langage chez l'enfant dysphasique : apports du récit induit. Médecine humaine et pathologie. 2015. dumas-01498960

HAL Id: dumas-01498960

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01498960>

Submitted on 30 Mar 2017

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.

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

Par

STRAUSS Raphaëlle
Née le 14 avril 1988 à Paris

**TROUBLES DE LA SPONTANÉITÉ DU
LANGAGE CHEZ L'ENFANT
DYSPHASIQUE :**
Apports du récit induit.

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**
Orthophoniste
Co-directrice de Mémoire : **PAYNE Magali,**
Orthophoniste

Nice
2015

**Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – École
d'orthophonie**

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

Par

STRAUSS Raphaëlle

Née le 14 avril 1988 à Paris

**TROUBLES DE LA SPONTANÉITÉ DU
LANGAGE CHEZ L'ENFANT**

DYSPHASIQUE :

Apports du récit induit.

Directeur de Mémoire : **ZANGHELLINI Gilbert,**

Orthophoniste

Co-directrice de Mémoire : **PAYNE Magali,**

Orthophoniste

Nice

2015



REMERCIEMENTS

Je ne remercierai jamais assez Monsieur Zanghellini, directeur de mémoire, qui m'a aidée dans mon cheminement et qui a su transmettre et partager – au-delà de cette recherche – sa passion de l'orthophonie.

Un grand merci à ma co-directrice, Magali Payne. Merci pour votre disponibilité, vos conseils et votre soutien. Merci de m'avoir guidée avec tant de bienveillance tout au long de ce travail et pour l'intérêt que vous y avez porté.

Je remercie les orthophonistes Élodie Le Maout et Charlotte Raffray qui ont accepté ma démarche et qui, en me confiant leurs patients, ont permis à cette étude de voir le jour.

Merci également à l'équipe des Chanterelles, et plus particulièrement Madame Brosse et Monsieur Borgogno, pour leur accueil chaleureux et leur aide si précieuse.

Je tiens à remercier chaleureusement mes maîtres de stages – Françoise Bertrand-Pucci, Virginie Decamps, Maria Nesmes et Stéphanie Zaarour – ainsi que l'équipe du CERTA, pour leur accueil, leur gentillesse et leur générosité. Ils m'ont permis de découvrir la pratique orthophonique, m'ont transmis leur savoir et, d'une certaine manière, m'ont aussi tous aidée dans la réflexion de ce mémoire.

Enfin, je remercie sincèrement les enfants qui ont participé à cette étude et leur parents pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

« Les grands voyages ont ceci de merveilleux que leur enchantement commence avant le départ même. On ouvre les atlas, on rêve sur les cartes. On répète les noms magnifiques des villes inconnues... »

Joseph Kessel

*Merci à ma famille et à mes amis.
À Coulino.*

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	1
Introduction.....	2
PARTIE THÉORIQUE.....	5
<u>I. Le développement langagier.....</u>	<u>6</u>
1. La langue, le langage, la parole.....	6
2. La communication.....	20
3. La pragmatique.....	33
<u>II. La dysphasie.....</u>	<u>40</u>
1. Généralités.....	40
2. Diagnostic et marqueurs.....	43
3. Classifications et prévalence.....	46
4. Les troubles associés.....	54
<u>III. Déviances et prise en charge.....</u>	<u>56</u>
1. Troubles de la pragmatique.....	56
2. Hypospontanéité verbale et langage spontané.....	59
3. Prise en charge orthophonique.....	62
<u>IV. Conclusion de la partie théorique.....</u>	<u>67</u>
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE.....	68
PARTIE PRATIQUE.....	72
<u>I.Méthodologie</u>	<u>73</u>
1. La population.....	73
2. Conduite du protocole.....	78
3. Difficultés rencontrées.....	87
<u>II.Recueil des résultats et analyses qualitative et quantitative.....</u>	<u>88</u>
1. Résultats et analyses des épreuves initiales.....	88
2. Déroulement et analyse qualitative des séances.....	103
3. Résultats et analyse des épreuves d'évaluation.....	118
<u>III. Réflexion et discussion.....</u>	<u>136</u>
1. Les limites de notre recherche	136
2. Les apports de notre recherche	137
Conclusion.....	140
Bibliographie.....	142
ANNEXES.....	149
Annexe I : Productions des enfants à la « Frog ».....	150
Annexe II : Productions des enfants au CALE.....	154
Annexe III : Productions de l'histoire en images.....	156
Table des Illustrations.....	158

INTRODUCTION

« Si les hommes ont eu besoin de la parole pour apprendre à penser, ils ont eu bien plus besoin encore de savoir penser pour trouver l'art de la parole. »

J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*,
1753

Les enfants, naïfs et spontanés, font souvent rire. Par leurs questions, ils surprennent, et par certaines remarques nous désarment.

Un enfant qui ne parle pas, ou peu, est souvent considéré comme un enfant sage, qui est discret et ne pose pas de problème. On dira même qu'il est timide, ou réservé.

Une des questions philosophiques jamais réellement résolue et qui nous aide à introduire notre étude est le lien entre la pensée et le langage. Les pensées se communiquent à travers les mots. Mais dans une autre perspective, c'est le langage qui exerce une influence façonnante et contraignante sur la pensée. Par cette question, l'idée du langage comme constructeur de la pensée nous pousse à rappeler combien celui-ci a une importance personnelle, puis sociale.

Pourtant, un enfant qui ne parle pas pense et a quand même quelque chose à dire, à raconter, à partager...

Pourquoi devenir orthophoniste ? Quelles motivations et quelle idée de cette profession ? Nous nous sommes investie dans cette étude avec la même ferveur que nous avons entamé les études d'orthophonie : l'objectif est de comprendre, puis d'apprendre et de tenter, notamment par un questionnement incessant, d'oeuvrer pour de meilleurs échanges avec ces enfants.

Pourquoi la dysphasie ? Pourquoi l'hypospontanéité verbale et le langage spontané ?

Les enfants dysphasiques présentent parfois une hypospontanéité verbale, c'est-à-dire une réduction de la parole, qui peut passer pour un trait de caractère pour l'environnement familial et scolaire mais qui doit être pris en compte par les professionnels. Mais qu'ont-ils en tête ? Pourquoi ne partagent-ils pas leurs pensées ? La phrase la plus répandue chez la plupart de ces enfants demeure « je ne sais pas », et ce, même face aux questions les plus basiques. Ils préfèrent ne rien répondre plutôt que de faire un choix, de dire oui ou non, de donner un avis, aussi infime soit-il. Nos questions, et celles de leurs parents et de leur entourage, dérangent et déstabilisent ces enfants qui ne savent, ou ne peuvent alors, plus répondre. Pourquoi s'enferment-ils ainsi et comment faire pour les ouvrir au monde, et plus particulièrement au langage oral ? Chez tous ces enfants, on note pourtant une volonté de communiquer et de partager.

D'un autre côté, l'enfant dysphasique qui n'est pas hypospontané, mais qui montre un langage plus ou moins incohérent ou déviant, se trouvera face à des difficultés d'un autre ordre et nous mettra dans une position presque inverse. Comment, et que répondre à l'enfant qui nous raconte une anecdote que nous ne comprenons pas ? Comment mettre en place des échanges cohérents dans ces conditions ?

La prise en charge de ces troubles ne peut se limiter à la correction des limitations formelles et du code linguistique, elle vise bien plus loin en recherchant l'accès au sens, puis l'intégration sociale et le développement personnel.

Nous avons donc souhaité donner la parole à l'enfant et travailler directement sur ses productions en mettant en place une communication autour de la création d'une histoire en images. L'objectif est d'aider la parole à émerger et d'améliorer les échanges verbaux.

Nous évoquerons dans un premier temps les aspects théoriques impliqués dans notre étude. Il nous a semblé que partir du développement langagier normal, qui inclut le langage bien évidemment, mais aussi la communication et la pragmatique, était une base indéniable pour mieux saisir la pathologie. Nous verrons donc ensuite comment la littérature aujourd'hui nous permet de comprendre et d'appréhender la dysphasie, en présentant les définitions, les classifications et la sémiologie. Enfin, nous avons choisi d'accorder une place à l'orthophoniste et d'observer son rôle et les outils théoriques dont il ou elle dispose pour la prise en charge de ce trouble.

La description de notre intervention et l'analyse des résultats et des séances nous permettront dans une seconde partie de voir l'efficacité de notre protocole. En mettant en place une relation dialogique autour d'un support imagé inventé, nous proposons de solliciter puis d'analyser le langage oral, exprimé alors dans une modalité plus libre et non purement provoquée – comme les situations de tests ou d'exercices par exemple.

Chapitre I
PARTIE THÉORIQUE

I. Le développement langagier

« Il n'est rien qui ne puisse se dire et l'on peut dire le rien. »

Bourdieu, *Ce que parler veut dire*. 1982

1. La langue, le langage, la parole

1.1. Définitions

Il s'agit en premier lieu de définir ce qu'est le langage, et particulièrement le langage oral, puis par la suite de comprendre les grandes étapes de son acquisition.

Orthophonistes, nous ne pouvons en pratique nous passer de cette connaissance théorique pour poser et affiner nos diagnostic et pronostic, et fixer nos objectifs de prise en charge. Il existe des différences interindividuelles, mais que nous devons aussi observer en référence à une norme. Cette comparaison à la norme établie est également pertinente -voire indispensable- pour le dépistage précoce. L'observation dans notre clinique se doit de se construire autour de cet axe et des interactions langagières de l'enfant avec son entourage.

Des modèles linguistiques construits à partir de différentes théoriques ont étudié le langage, la langue et la parole et nous ont éclairés sur leurs modalités et fonctionnements. Nous les rappelons ci-dessous en préambule au développement des étapes de l'acquisition du langage.

1.1.1. La langue et le langage

Le dictionnaire Larousse définit le langage comme « la faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques ». De nombreuses expressions courantes se retrouvent et évoquent plus ou moins cette faculté : nous parlons communément de langage des signes, langage gestuel, langage administratif, langage de la raison, langage de la peinture, etc. Il y a également le

langage des affects, qui se passe de mots, et le langage des concepts, celui de la description.

La langue, en revanche, est selon le Larousse « propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux ». Là encore, nous évoquons la langue vivante contre la langue morte, ou encore la langue maternelle, la langue verte voire la langue de bois ...

Le langage peut être plus précisément défini comme « tout système de signes apte à servir de moyen de communication et propre à favoriser cette communication entre les individus »¹. Mais le langage est aussi « la fonction qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen de signes »²

Ferdinand de Saussure, considéré comme le père de la linguistique, a défini ce champ d'étude comme une « science qui a pour objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même »³.

Saussure s'intéresse aux faits de langue en essayant d'avoir une idée précise de ce qu'est la langue. Dans cette approche théorique structurale, le linguiste établit une distinction entre langue et langage : « Le langage est un phénomène ; il est l'exercice d'une faculté qui est dans l'homme. La langue est l'ensemble des formes concordantes que prend ce phénomène chez une collectivité d'individus et à une époque déterminée. »⁴

Le langage est l'aptitude personnelle et individuelle dont chacun dispose, alors que la langue est l'aspect social du langage, un phénomène spécifique qui unit tous les membres d'une même communauté. Une langue a également une histoire, une tradition, et un de ses rôles est de rassembler une certaine communauté, de lui donner une identité.

Toute langue est un code, un outil dont disposent les êtres humains pour communiquer entre eux . La linguistique s'intéresse donc à la langue en tant qu'outil.

1 MAROUZEAU, Jules. *Lexique de la terminologie linguistique*. p. 54.

2 RONDAL, Jean-Adolphe. *L'évaluation du langage*. p. 26.

3 SAUSSURE De, Ferdinand. *Écrits de linguistique générale*. p. 46.

4 Ibid. p. 129.

L'Homme dispose d'un tas d'outils mais il ne sait pas pour autant se servir de tous : c'est ainsi que certaines personnes ont une mauvaise approche du maniement de la langue, et l'orthophoniste a comme objectif de les aider à mieux se servir de cet outil quand il est déviant. C'est en ce sens qu'il est primordial de penser, dans un premier temps, à comment est organisée la langue, de réfléchir aux problèmes que l'on peut rencontrer face à son usage, et enfin de comprendre la structure langagière de la personne que l'on aide.

Il ne faut pas négliger que, comme Saussure parle de « réciprocité permanente », « le langage est à la fois l'application et le générateur continu de la langue, [...] la reproduction et la production »⁵.

Dans une autre mesure, le philosophe Ludwig Wittgenstein met en lien la philosophie et le langage et nous éclaire sur notre différenciation entre la langue et le langage : « Le disque du phonographe, la pensée musicale, la notation musicale, les ondes sonores sont tous, les uns par rapport aux autres, dans la même représentation interne que le monde et la langue. À tous est commune la structure logique. »⁶

En revanche, si selon lui le langage est un jeu défini sur un mode combinatoire, il ne repose tout de même pas sur la même structure logique que la langue. En effet, « les frontières du *langage* (le seul langage que je comprenne) signifient les frontières de *mon* monde. »⁷

Le langage est donc l'usage de la langue, l'aptitude à la communication, à mettre en place les mécanismes d'utilisation d'une langue. C'est l'approche et le maniement personnel de cet outil que chacun s'approprie comme il peut et à sa manière. Nous serions ainsi tous égaux devant la langue, mais pas nécessairement face à l'usage que l'on peut en faire.

5 DE SAUSSURE Ferdinand. *Écrits de linguistique générale*. p. 129.

6 WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. p. 52

7 Ibid. p. 93.

Les linguistes différencient quatre composantes du langage :

- la *phonétique* : le niveau concernant les sons du langage ou phonèmes,
- la *sémantique* : ce qui concerne les mots et leur signification (le lexique),
- la *syntaxe* : les règles d'associations des éléments du langage entre eux,
- la *pragmatique* : l'étude des actes de parole en situation (les prises de parole, échanges conversationnels, etc.).

On voit bien que le langage n'est plus seulement l'expression de la pensée de l'individu, mais un moyen de communication. Si l'une de ces quatre composantes est défaillante, le langage est alors fragilisé, et donc la communication. Dans certaines pathologies, plusieurs composantes sont atteintes et la communication et les échanges peuvent alors difficilement s'établir.

1.1.2. La langue et la parole

À l'image du langage et de la langue, une autre distinction doit être mise en avant et développée : celle de la langue et de la parole.

La *langue* est un système de code propre à une communauté, quand la *parole* est la production de significations sous forme de sons articulés. Alors que le langage est la faculté de communiquer, la parole est la faculté de parler. Il s'agit de l'usage concret que l'individu fait de la langue.

Saussure insiste sur cette dichotomie et selon lui, si la langue est « un système de signes distincts correspondants à des idées distinctes », la parole est « la mise en acte de la langue ».

Rappelons ici une des métaphores de Saussure où « la langue est un "trésor commun", comportant un lexique (une collection de mots) et un code (ces mots renvoient à des significations conventionnelles). La parole, c'est l'usage individuel de ce trésor. »⁸

8 Revue *Sciences Humaines*, Cinq siècles de pensée française, n° spécial, octobre 2007.

Selon Roland Barthes, « la *Langue*, c'est donc, si l'on veut, le langage moins la Parole : c'est à la fois une institution sociale et un système de valeur. [...] Face à la langue, institution et système, la *Parole* est essentiellement un acte individuel de sélection et d'actualisation. »⁹

Il reprend ici les deux axes saussuriens selon lesquels la langue correspond à la sélection, qui se place sur un axe paradigmatique, alors que la parole est la combinaison de traits articulatoires, c'est-à-dire l'axe syntagmatique.

Saussure, comme Auguste Comte, pose cette métaphore du trésor qu'il applique indifféremment à la communauté ou à l'individu : il parle de « trésor intérieur », de « trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à la même communauté », de « sommes des trésors de langue individuels », ou encore de « somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau ».

L'américain Noam Chomsky, au cœur du courant générativiste, s'intéresse à la capacité des individus à s'approprier un système donné et à l'utiliser.

Il évoquera lui aussi cette distinction entre la langue et la parole par sa célèbre dichotomie compétence/performance, et en explicitant notre métaphore du trésor :

- la compétence est la connaissance de sa langue par le locuteur-auditeur (la langue)
- la performance est l'emploi qui en est fait dans des situations concrètes (la parole)

Dans une démarche sociologique, Bourdieu nous apporte un résumé : « À la langue comme "trésor universel", possédé en propriété indivise par tout le groupe, correspond la compétence linguistique comme "dépôt" en chaque individu de ce "trésor" ou comme participation de chaque membre de la "communauté linguistique" à ce bien public. »¹⁰

Alors que Saussure, au début du XX^e siècle, établit une distinction entre langue, faculté du langage et parole, et construit son approche de la linguistique sur la base de l'étude de la langue, Chomsky adopte la position opposée un demi siècle plus tard et prend comme objet d'étude « la faculté de langage » : « une faculté que nous tenons de la nature ... un

9 BARTHES, Roland. *Éléments de sémiologie*. p. 93

10 BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. p. 23

instinct naturel... » disait Saussure, « une faculté spécifique à l'espèce ou encore une capacité cognitive spécifique », dirait-on à présent.

1.1.3. La langue comme structure

Au fil des années et des différents courants de recherches, les définitions de la langue, du langage et de la parole se sont affinées et leurs fondements et usages ont ainsi été analysés.

Selon le structuralisme saussurien, la langue est un système organisé qui fonctionne avec ses propres règles, sa propre réalité, et où chaque unité dépend des fonctions internes. Le système permet d'identifier les unités qui le constituent, en l'occurrence « les signes » pour la langue, les mots.

Les signes ont deux faces : une signifiante, perceptible, constituée d'une suite de phonèmes, et une signifiée, intelligible et constituée de caractères, de traits sémantiques.

Le signe est un symbole, un élément qui est là pour représenter autre chose, et l'on parle de rapport arbitraire, conventionnel et institutionnel entre le signifié et le signifiant. Cet arbitraire est spécifique et inhérent à chaque langue, et d'une langue à l'autre une séquence sonore similaire n'a pas la même valeur du point de vue du signifié.

Pour le linguiste Frédéric François « c'est en tant qu'institution que toute langue est :

- structurée
- audio-orale
- composée de signes arbitraires
- redondante. »¹¹

Selon lui, la langue est structurée par : l'existence de systèmes oppositionnels récurrents ; la combinaison des phonèmes et des morphèmes ; l'analyse possible des unités qui fonctionnent comme des tous, sur le plan signifié comme signifiant ; et enfin par les relations transposables d'opposition et de combinaison, syntaxiquement et lexicalement.

11 FRANCOIS, Frédéric. *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. p. 12

« Que la langue soit structurée en ces quatre sens constitue la condition de base qui permet son acquisition. »¹²

Chaque langue possède donc une structure stable, l'enfant va s'approprier les signes de sa langue par le bain linguistique et par l'interaction avec son entourage. Les réponses qu'il obtiendra selon ses productions lui permettront d'identifier la valeur, la partie intelligible qui correspond au signifiant. Par le biais de l'appropriation des signifiants, puis des reproductions et réponses de l'entourage, il va s'approprier le signe et il en percevra la valeur sémantique.

Mais comment l'enfant s'approprie-t-il cet usage ? Si la question de l'acquisition du langage fascine, elle a en effet fait l'objet de nombreuses études et a suscité de grands débats.

1.2. L'acquisition du langage

1.2.1. Le courant générativiste

Pour expliquer l'aptitude à parler, Noam Chomsky¹³ a recours à deux hypothèses : l'inné et la créativité. Selon lui, le développement du langage chez l'enfant implique d'autres processus que l'imitation, l'analogie et le renforcement : c'est l'émergence de structures préformées, préprogrammées, qui ferait appel à un « dispositif inné du langage ».

Il part du constat que les enfants intègrent le langage très rapidement, et face à cette vitesse d'apprentissage, il nous dit que l'être humain aurait déjà tout en lui pour parler. Il y aurait une sorte de prédisposition naturelle, et il nous donne l'image de « boutons poussoirs » que l'enfant actionnerait en fonction de l'environnement dans lequel il se trouve. Il y a, selon l'auteur, une part d'innéité qui s'accompagne d'un enclenchement rapide, d'une mise en route. D'où l'idée d'un « langage internalisé », avec un système qui se met en place de lui-même, qui doit être activé par l'environnement mais qui vient tout de même aussi de l'intérieur.

12 Ibid. p. 14

13 CHOMSKY Noam. *Réflexions sur le langage*.

L'enfant naitrait donc avec un équipement génétique lui permettant, à un certain niveau de maturation, de maîtriser les différences structurales. La structure de la langue « ne saurait être apprise par un organisme qui ne disposerait d'aucune information préalable sur son caractère général », le langage est instinctif et découle d'une « propriété biologique ».

On appelle Grammaire Universelle l'ensemble des connaissances linguistiques innées de l'être humain. C. Jakubowicz nous explique : « C'est le système cognitif qui sous-tend ces capacités qui est appelé "grammaire", celle-ci étant conçue comme une procédure générative (c'est-à-dire explicite) qui utilise un nombre fini de règles et des principes pour engendrer un nombre indéfini de phrases. »¹⁴

La notion de créativité quant à elle implique alors que le langage ne s'imposerait pas comme une norme à l'enfant mais comme une création où celui-ci expérimenterait ses propres règles linguistiques de formation des mots et des énoncés.

Dans La syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Frédéric François conclut : « Dire que la langue est réellement structurée c'est dire qu'un nombre limité de moyens combinés peuvent permettre, selon la formule de Chomsky, d'émettre et de comprendre un nombre infini d'énoncés. »¹⁵

1.2.2. Le débat sur l'inné et l'acquis

À l'inverse, Chevré-Muller¹⁶ nous explique que dans l'optique piagétienne, le langage, par le biais de l'imitation, a son origine dans la fonction symbolique et se développera au sein d'une relation de dépendance par rapport à l'intelligence.

En effet, Chomsky s'oppose à Jean Piaget, pour qui l'acquisition se fait par étapes et en interagissant avec le monde extérieur. Selon le psychologue suisse, c'est environ entre 2 et 7 ans, au cours du stade pré-opératoire, qu'émerge chez l'enfant une pensée symbolique qui se manifeste notamment par l'apparition du langage articulé. Piaget insiste sur le fait qu'il s'agit d'un apprentissage, d'une construction, sous-tendus par l'intelligence.

14 JAKUBOWICZ, Célia. *La grammaire universelle et acquisition du langage*. p 32.

15 FRANCOIS, Frédéric. *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. p. 12.

16 CHEVRIE-MULLER, Claude. *Le langage de l'enfant*. p 48.

Cette question de l'inné et de l'acquis a fait l'objet d'un grand débat entre nos deux auteurs, en 1973, à l'Abbaye de Royaumont, puis d'un ouvrage.¹⁷

Face à ces théories, Paule Aimard nous interroge : « Quel équilibre entre imitation et créativité ? Que faire des variantes individuelles ? »

Selon elle, il est difficile de concevoir qu'il n'existe qu'une seule façon de construire son langage alors que l'on connaît une telle variété de modalités de fonctionnement sur le plan des comportements et de l'intelligence par exemple. L'auteur suppose que l'enfant utilise des tactiques, générales ou spécifiques, qui lui permettent d'automatiser des fonctionnements ou des habitudes d'usage grâce auxquelles son langage va fonctionner. Dans cette optique, l'acquisition du langage résulte d'une succession d'essais, de réussites, et d'erreurs, suivi d'un feedback correctif éventuel. C'est l'accumulation d'un très grand nombre d'expériences ponctuelles qui permet à l'enfant de progresser dans l'organisation de son langage. Le dispositif n'est alors plus purement linguistique mais également psychique, et les points de vue de Chomsky et Piaget peuvent en ce sens se compléter plutôt que s'opposer.

Dans un numéro de la revue *La Recherche*, en février 2011¹⁸, Stanislas Dehaene, professeur au Collège de France, psychologue cognitif et neuroscientifique, explique sa théorie quant aux capacités humaines d'apprentissage. Selon lui, l'image de module inné de Chomsky est caricaturale aujourd'hui et il précise que « l'imagerie cérébrale a en effet révélé que, dès l'âge de deux mois lorsqu'on lui fait entendre des phrases dans sa langue maternelle, l'enfant active le même réseau des aires du langage qu'un adulte. » Le professeur évoque encore la plasticité cérébrale et l'éducation précoce : « Les acquis s'appuient sur une machinerie organisée bien qu'en partie plastique [...] l'éducation précoce est vraiment à encourager car elle crée des réseaux cérébraux plus flexibles qui permettront de repousser l'apparition de certaines pathologies. » Nous avons donc d'un côté un équipement cérébral qui va s'articuler avec les structures de la langue, de l'autre l'environnement humain.

17 CHOMSKY Noam, PIAGET Jean. *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. 1982

18 Revue *La Recherche*, N°449, février 2011, p. 40.

L'exposé rapide et lacunaire de ces conceptions nous permet d'évoquer la conclusion que nous pouvons tirer de ces différents modèles. En effet, la certitude qui résulte de ces études – et qui a son importance dans notre pratique – reste que, dans l'acquisition du langage, c'est l'environnement humain qui est indispensable : « Les capacités dont fait preuve l'enfant au cours de la première année donnent à penser que c'est cette inévitable transaction avec le monde adulte qui donne un contenu aux règles formelles du langage. »¹⁹

Ainsi, nous rejoignons en partie le modèle psycholinguistique, par qui le langage est examiné non seulement au niveau de son organisation en structures complexes, mais aussi en fonction des contextes dont il dépend partiellement. La psycholinguiste Bénédicte de Boysson-Bardies²⁰, en parlant de la parole comme « un don de l'évolution », s'interroge sur la nature de ce don, mais aussi et surtout sur ce qu'il faut pour le développer. Selon elle, il faut à l'enfant deux modèles : un modèle de comportement et un modèle d'organisation phonologique, lexicale et syntaxique d'une langue.

Le langage dépend donc de l'entourage – un enfant sans société ne développe pas de langage – et les stimulations de l'entourage doivent également exister au sein de relations affectives. Toutefois, le langage n'existant pas comme une entité isolée, rappelons qu'il est aussi dépendant de l'organisation de la personnalité, c'est-à-dire des composantes motrices, affectives et intellectuelles de chacun.

1.3. L'émergence

Différents stades ponctuent l'acquisition du langage et se retrouvent cités dans la littérature. En prenant en compte les différences individuelles qui peuvent parfois être importantes, le chevauchement de certains stades entre eux paraît évident. Ces différents stades constituent au cours de notre pratique des repères indispensables.

19 CHEVRIE-MULLER, Claude. *Le langage de l'enfant*, p. 49.

20 DE BOYSSON-BARDIES Bénédicte, *Comment la parole vient aux enfants*.

1.3.1. Les stades pré-linguistiques

a. La production de vocalisations (0-3mois)

Ce sont les premières productions de l'enfant, sous forme de *cris* – qui expriment le confort, l'inconfort et le besoin – et de *sons végétatifs*, que sont les bâillements, les gémissements, les soupirs ... En y répondant, la mère y donne un sens et peu à peu ces cris deviendront des demandes plus ou moins spécifiques. Des études ont montré que l'enfant possède six cris différents :

- pour la faim,
- le besoin de sommeil,
- la douleur,
- la gêne,
- la demande de compagnie et
- les pleurs de fin de journée.

À partir de la deuxième semaine, la *lallation* – apparition de nouvelles syllabes comme lalala – s'ajoute aux cris de l'enfant qui peut reproduire des rythmes et des mélodies entendus et commence à jouer avec ces sons qu'il émet.

Le *jasis*, où l'ensemble des sons est syllabé, intervient du 2^e au 3^e mois et est un début de communication verbale où la mère reprend les productions de son enfant, qui l'imité en retour et maintient ainsi le contact. C'est le lien mère/enfant qui s'intensifie. Puis, les parents encouragent l'imitation et la récompensent, et ce renforcement augmente alors le taux de vocalisations.

Au début, il s'agit plutôt d'un jeu sensori-moteur, source de plaisir pour l'enfant, qui va s'enrichir progressivement pour devenir un jeu interactif avec l'environnement maternel. Jusqu'à 3 mois, le bébé prend peu à peu conscience de l'utilité de ses vocalisations et commence à comprendre le langage adulte par l'intonation affective.

Le jasis est une période transitoire après la lallation qui marque l'entrée dans le babillage, vers 3 mois.

b. Le babillage (3 – 18 mois)

L'enfant joue avec sa voix et parvient surtout à en contrôler les différents paramètres que sont la fréquence et l'intensité. Ses productions, vers l'âge de 6 mois, sont des proto-syllabes composées d'assemblages difficilement segmentables en raison d'une articulation encore très relâchée, il s'agit du *babillage rudimentaire*²¹.

Le *babillage canonique*, point culminant et étape clé des vocalisations pré-linguistiques, correspond au stade des voyelles bien formées, à la période des redoublements syllabiques : le babillage est dupliqué, la voyelle est accompagnée d'une consonne redondante (papapapapa, mamama). C'est à ce moment-là que l'enfant entre dans sa propre langue, passage que Jakobson appelle « période de restriction phonologique » où la langue maternelle va primer. L'enfant produit ses premiers mots à l'intérieur du babillage, c'est cela que nous appelons le proto-langage. Les gestes et les changements d'intonation sont utilisés pour donner du sens à ces proto-mots, qui prendront leur valeur symbolique grâce aux réponses de la mère et de l'entourage.

Enfin, le *babillage mixte*, qui contient à la fois des éléments significatifs et des syllabes non reconnaissables comme unités lexicales. Ainsi, alors que le premier mot est prononcé, le babillage persiste et l'on assiste à un mélange de babillage et de mots.

Au cours de cette période pré-linguistique, les conduites affectives de l'enfant sont aussi des formes de communication : vers l'âge de 2 mois environ, l'enfant est capable de répondre par un sourire aux objets et aux personnes familières. Le sourire réponse (Spitz) et le stade du miroir (Wallon) font partie des interactions diverses qui participent à l'émergence du langage, et surtout sont des structurateurs du psychique. Les interactions avec l'entourage sont fondamentales car elles vont guider l'entrée dans la langue.

21 VINTER, Shirley. *L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif : des premiers sons aux premiers mots*. p. 10.

1.3.2. La période linguistique

Le premier mot, dans sa fonction symbolique, apparaît selon les enfants entre le 9^e et le 12^e mois et annonce l'entrée dans la période linguistique. Avec ce premier mot, il y a conceptualisation et association à une « étiquette mot ».

L'acquisition de la marche se fait généralement au même âge et le début de cette phase est ainsi marqué par l'autonomisation de l'enfant, et donc la mise en place du processus de personnalisation. Au cours de cette période linguistique, les systèmes phonologique, lexical et morphosyntaxique se développent progressivement et successivement.

a. La période locutoire (18 mois)

Elle est caractérisée par le mot-phrase : le mot exprime une phrase entière, il est polysémique et désigne plusieurs choses. Le mot est le noyau d'une « phrase » qui s'appuie sur le non-verbal, le contexte, la prosodie, etc., pour permettre la compréhension par l'interlocuteur.

L'enfant verbalise surtout ce qu'il fait, le langage s'appuie donc essentiellement sur l'action. On parle du stade holophrastique, c'est-à-dire quand le mot est polysémique, qu'il est employé seul pour évoquer une multitude et une diversité d'objets, de circonstances, etc. Ainsi, l'entourage, en s'aidant du contexte, interprète ce mot-phrase et par cet étayage le nourrissent, l'enrichissent. Quand l'enfant dit « toutou », cela peut vouloir dire « regarde le chien », ou bien « je veux le chien », etc., ce sont les parents qui interprètent grâce au contexte, reformulent puis donnent du sens.

Le langage est alors pauvre, mais c'est à ce moment là que se joue la capacité de créativité selon Jakobson, et entre 18 et 20 mois nous assistons à une réelle explosion lexicale. S'il faut un nombre de mots minimum et suffisant pour pouvoir acquérir la syntaxe, c'est aussi l'entrée dans le stade syntaxique qui permet cette explosion lexicale.

b. La période délocutive : les premières phrases

Le langage, contrairement à la période locutoire, n'a plus besoin d'action pour exister. La première phrase est à ce moment-là prononcée, bien qu'il s'agisse davantage de la juxtaposition de deux mots : on parle de phrase archaïque, composée principalement au départ d'un substantif et d'un verbe, ou encore de proto-langage.

À ce stade se notent les premières relations sémantiques, et Slobin²² a constaté qu'il en existait quatre chez tous les enfants, pour un grand nombre de langues différentes, que l'on retrouvera systématiquement :

- la possession,
- le désir,
- la localisation,
- l'attribution de qualité.

Là encore pourtant, ces relations sémantiques, suivant le contexte, ne signifient pas la même chose.

Slobin a aussi montré qu'il n'y avait pas d'importance d'un point de vue grammatical dans l'ordre de ces deux mots, et que l'enfant dit la même chose dans « papa auto » ou dans « auto papa ». Cependant, très rapidement l'enfant organisera sa phrase selon le schéma canonique de sa langue. L'enfant va produire des phrases de style télégraphique, dernier avatar vers la phrase grammaticale, et emploiera des mots indispensables à la compréhension du message selon ses propres critères, qui sont surtout affectifs à ce stade.

22 SLOBIN, D.I. *A Field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence.*

c. Le langage constitué

Le langage constitué commence à partir de deux ans, c'est le stade syntaxique.

Au cours de la troisième année, l'acquisition du vocabulaire s'intensifie, l'enfant perfectionne son articulation et enrichit sa syntaxe. Le « je » apparaît vers trois ans, marquant une étape importante de l'individuation et de la reconnaissance de sa propre identité par l'enfant. Cette prise de conscience du *moi*, comme une entité définitivement séparée et différente d'autrui, permet à l'enfant d'entrer en relation avec un autre, comme un individu à part entière.

Avec la scolarisation, le jeune enfant est obligé d'utiliser maintenant un langage compréhensible par tous, et non plus par ses seuls proches. Le récit se construit, même si l'enfant monologue encore souvent.

À partir de cinq ans, on ne parle plus d'apprentissage mais de stade avancé, où l'enfant acquiert les fonctions les plus fines du langage, et vers six ans il est généralement prêt pour l'apprentissage du langage écrit.

2. La communication

2.1. Définition et fonctions

2.1.1. Spécificité humaine

Le dictionnaire d'orthophonie définit la communication comme étant « tout moyen verbal ou non verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments, avec un autre individu ». Il s'agit de transmettre un message, le but est donc de partager, d'être compris, puis d'échanger, d'établir une relation avec autrui.

Étymologiquement, le mot vient du verbe latin *communicare* qui signifie mettre en commun, de *communis*, commun. Le dialogue est par exemple une des situations de mise en commun, de mise en lien.

La communication est un phénomène général du monde vivant, et certaines espèces du monde animal – comme les abeilles avec leur danse – ont développé un système d'échanges. Cependant, le langage propre à l'homme se distingue de la communication animale par cinq critères :

- la sémantique : les signes du langage verbal ou non verbal ont une signification ;
- l'interchangeabilité : un signe peut être remplacé par un autre de même signification ;
- le déplacement : un signe linguistique peut représenter des objets non présents ;
- l'ouverture : un signe linguistique peut fournir une signification autre que sa signification habituelle dans certaines situations ;
- la prévarication : la non-utilisation du signe devient elle-même signifiante, comme par exemple ne pas dire bonjour, ou tout simplement le silence.

On a ainsi pu mettre en évidence des systèmes de communication chez certaines espèces animales, mais selon ces critères, seul l'être humain possède le langage, qui est son outil essentiel de communication.

Mais enfin, et surtout, la capacité d'intersubjectivité est propre à l'homme et fait de son système de communication un langage.

Bien que naturelle pour les hommes, cette action n'est pas non plus anodine et repose même sur des principes complexes que la linguistique, qui s'est également beaucoup intéressée à la communication, a mis en avant.

André Martinet a décrit une fonction communicative et une fonction expressive de la langue, et plus tard, Maurice Dessaintes²³ décrit quatre fonctions de la communication :

- une fonction sociale, car toute société a besoin d'une langue ;
- une fonction logique, où la langue sert à classer la réalité extralinguistique ;

23 DESSAINTESS Maurice. *La construction par insertion incidente*. 1960

- une fonction esthétique, c'est-à-dire la créativité, comme la poésie ;
- une fonction morale, qui serait une fonction thérapeutique, de libération.

La communication humaine est donc spécifique, et le langage – quel qu'il soit – en est un vecteur .

2.1.2. Les fonctions du langage

a. Halliday

Dans une étude sur l'acquisition du langage, Michaël Halliday, linguiste australien, part du principe que le développement du langage chez l'enfant est motivé d'abord par les besoins et la demande, puis par la suite par l'exploration, la connaissance et la réconciliation avec l'environnement.

Il a ainsi identifié sept fonctions du langage chez les enfants dans leurs premières années, qu'il divise en deux phases.²⁴ Les fonctions primaires où l'expression verbale a une fonction unique (les 4 premières fonctions), puis la deuxième phase où l'expression aura plusieurs fonctions (les 3 dernières fonctions) :

- La fonction *instrumentale*, qui exprime les besoins et vise à satisfaire la volonté ;
- La fonction *régulatrice* qui cherche à agir sur l'autre, à ordonner, comme avec le mode impératif ;
- La fonction *interactive* qui reprend les formules de politesse, mais aussi et surtout les expressions liées aux affects ;
- La fonction *personnelle* qui permet l'expression de soi, puis du « je » ;
- La fonction *heuristique* pour acquérir des connaissances, comme par le questionnement ;
- La fonction *créative* est le travail imaginaire ;

24 HALLIDAY Michaël. *Learning how to mean*.

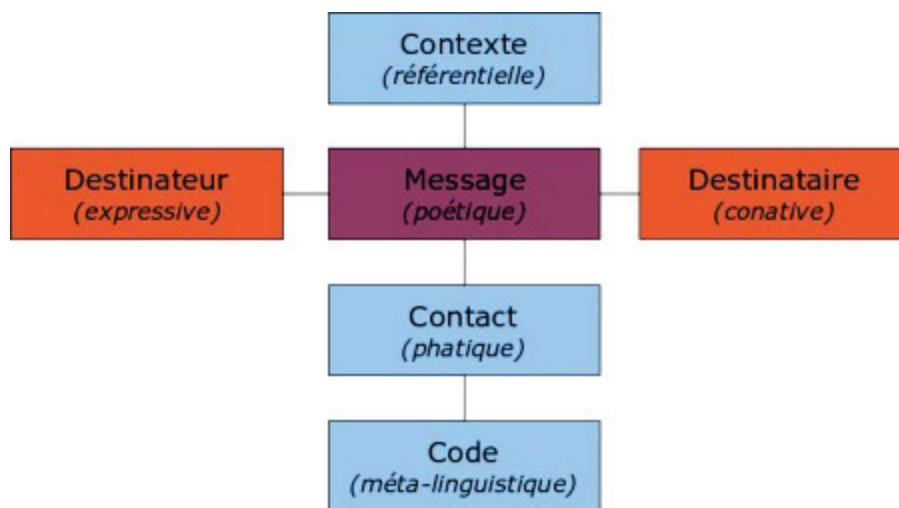
- La fonction *informative* qui concerne l'échange d'informations.

b. La théorie de la communication

Roman Jakobson, en réintroduisant l'être humain au cœur des recherches théoriques, c'est-à-dire l'usager de la langue, fonde la linguistique fonctionnelle. Le langage n'est plus seulement l'expression de la pensée, mais il est un moyen de communication. Le linguiste montre le mécanisme de la communication dans lequel chaque élément qui intervient a une fonction, et il établit ainsi un schéma de la communication.

Dans Essais de linguistique générale²⁵, il décrit six fonctions mises en œuvre dans la communication et pour lesquelles l'homme a recours au langage. À la différence de M. Halliday, ces fonctions ne concernent pas l'enfant dans son développement mais tout un chacun, en tant qu'individu accompli. Elles font chacune référence à un agent, les trois agents principaux étant pour Jakobson l'émetteur, le récepteur et le contexte. Le code, qui était prioritaire chez Saussure, est ici relayé au second plan.

Les fonctions de la communication sont ainsi organisées :



25 JAKOBSON Roman. *Essais de linguistique générale*.

- Dans la fonction émotive ou *expressive*, l'**émetteur** se révèle car il fait part de ce qu'il est, de ce qu'il ressent. À l'oral comme à l'écrit, la production d'un message donne des informations sur l'émetteur.
- Dans la fonction *conative*, le **récepteur** doit décoder le message. Le verbe « *conari* », en latin, signifie : s'efforcer de. Pour répondre au message, le récepteur doit d'abord l'avoir décodé.
- Le **contexte** donne son sens définitif au message, il détermine sa valeur. Surtout dans les messages où sont utilisés des indices/index (comme « aujourd'hui », « ici ») car ils n'ont pas de signifié définitif, et ils varient selon le contexte. C'est la fonction *référentielle*, qui dépend de ce dont on parle, élément central de la communication.
- La fonction *phatique* du **canal** est de mettre en relation l'émetteur et le récepteur. À l'oral, ce sont les ondes, à l'écrit il s'agit du canal visuel.
- La fonction *métalinguistique* est celle du **code**. C'est-à-dire la langue, la grammaire, le lexique ou encore la notation. Le code peut – exclusivement pour la langue – expliquer son propre fonctionnement.
- Dans la fonction *poétique*, le **message** produit par l'émetteur dépend de sa propre sensibilité, il ne choisit pas n'importe quelle unité. Le choix de la combinaison des unités est important et significatif.

Ces modèles correspondent aux fonctions du langage propre à l'homme et sous-tendent les échanges que nous effectuons quotidiennement.

Étant donné que tout système de communication n'est pas nécessairement un langage, le système de communication de l'homme non seulement est un langage, mais il apparaît aussi et surtout comme la base de ce langage.

Selon F. François, le circuit de la communication serait en effet ce qui permet l'acquisition du langage, et « l'échange de signes non linguistiques précède le développement du langage et le rend possible »²⁶.

26 FRANCOIS Frédéric. *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. p. 41

Si l'on a compris le fonctionnement de la communication, intéressons nous alors aux compétences précoces qui l'amorcent et à son développement.

2.2. Compétences précoces

2.2.1. Les « proto-conversations » et « formats »

En supposant que communiquer c'est agir sur autrui, le bébé en est donc capable très vite.

Marc Monfort, dans Les troubles de la pragmatique chez l'enfant, nous rappelle que les règles de conversation s'observent dès les premiers mois de la vie, lors des interactions du bébé avec l'adulte. Ces échanges sont appelés proto-conversations et constituent notamment un apprentissage de ce que seront les prises de parole dans les conversations plus tard.

Selon le psychologue J. S. Bruner, il s'agit de stratégies communicatives, et non pas linguistiques, mais qui remplissent déjà les fonctions du langage et qui progressivement deviendront plus conventionnelles et complexes. Il a ainsi défini le *format* comme « modèle d'interaction standardisé, et à l'origine microcosmique, entre un adulte et un enfant, dans lequel chacun a un rôle précis qui à terme peut s'inverser. »²⁷ Ces formats jouent un rôle fondamental dans l'établissement des premières interactions sociales.

Bruner a décrit quatre types de formats : l'attention conjointe, l'action conjointe, les interactions sociales – que sont les saluts, au revoir – et enfin les *pretend episodes* (« faire comme si », « faire semblant »), qui correspondent à un stade plus avancé.

« L'attention conjointe est définie comme l'intention de l'un ou l'autre des partenaires de la dyade d'attirer l'attention de l'autre vers un objet ou une activité ou un état. »²⁸ C'est l'attention partagée par la mère – ou son substitut – et le bébé, qui regardent ensemble la même chose, en même temps. L'attention conjointe est permise par le pointage, geste proto-déclaratif, et est essentielle pour la mise en place de la fonction langage et l'émergence du lexique.²⁹

27 BRUNER Jérôme. *Le développement de l'enfant*. p. 119

28 CHEVRIE-MULLER Claude. *Le langage de l'enfant*. p. 53.

29 BATES Elizabeth. *Language and context*.

Dans la lignée, l'action conjointe est une activité entre la mère et son enfant avec un objet extérieur. Le jeu du « coucou ! » fait notamment partie de ces deux premiers formats.

Marc Monfort souligne que la plupart des caractéristiques de ces proto-conversations, comme le tour de rôle, le contact oculaire ou l'attention conjointe, s'actualisent surtout dans des activités quotidiennes, comme au cours de l'allaitement, du bain ou de l'habillage.

2.2.2. Les actes de langage primitifs

Bruner a montré que la communication est antérieure à la langue, c'est-à-dire que l'enfant part de la communication pour aller au langage. L'intention de communication commence même au tout début, quand l'enfant transforme un mouvement du larynx en cri, en signal d'appel pour la mère. À ce moment là la communication n'est pas verbale, mais elle a une valeur référentielle.

Jusqu'à six mois, c'est-à-dire pendant la période perlocutoire, l'on note des vocalisations et une gestualisation, mais les actes du bébé n'ont pas de valeur communicative. Néanmoins, les fonctions de la communication vont rapidement se développer et seront présentes dès le stade pré-verbal.

En effet, entre 6 et 12 mois, l'intention de communication apparaît et se met en place, surtout parce que la mère donne un sens aux appels de son enfant. La communication commence à se manifester à l'aide de gestes, puis de mots, qui vont d'abord remplir deux fonctions :

- Demander une action : fonction proto-impérative, « quand un enfant commence à pointer du doigt, il le fait *d'abord* pour demander des choses »³⁰
- Attirer l'attention de l'adulte et partager avec lui une émotion, un intérêt : fonction proto-déclarative.

Entre 12 et 24 mois, l'enfant peut alors utiliser les « actes de parole primitifs ». L'expression vient de Dore (1974), qui part des productions de mot unique et les appelle

30 MONFORT, Marc. *Les troubles de la pragmatiques chez l'enfant*. p.14

ainsi, selon la théorie des « actes de parole » proposée par Searle (1969). Ces actes de parole sont considérés comme primitifs dans la mesure où les enfants n'emploient pas encore les mots ou structures de phrases conventionnelles. Mais ce sont des intentions communicatives notables, et progressivement cet éventail restreint d'actes de parole va se diversifier.

Ils ont comme fonctions d'attirer l'attention de l'adulte, de saluer, de demander une action, de refuser une action/un objet proposé, de répéter, demander une information, répondre, étiqueter et enfin s'exercer.

Progressivement on va assister à une diversification des actes de parole ainsi que de la forme linguistique : plus l'enfant a de moyens à sa disposition, plus varié peut être le sens porté par les phrases. Par exemple il pourra faire par le geste une demande d'action dans un premier temps, puis il utilisera l'ordre direct (« donne ») et enfin l'ordre indirect (« je voudrais bien »).

2.3. La Conversation

2.3.1. Généralités

Nous avons vu que le développement des capacités conversationnelles est lui aussi un développement précoce.

La conversation est définie comme un échange verbal entre au minimum deux personnes. En linguistique, l'analyse conversationnelle³¹ apportée par le linguiste américain Erving Goffmann permet de relever des indices pragmatiques sur la façon dont les protagonistes communiquent : la façon dont les deux interlocuteurs collaborent dans la communication, dont ils répondent à une pression sociale en communiquant, la façon dont les tours de parole se distribuent, la manière dont le sujet de conversation est repris et développé, etc.

31 GOFFMAN Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*. 1973

Paul Grice³², philosophe du langage, a établi des « règles de coopération dans le discours » (1975). Le locuteur doit organiser les informations de son discours pour bien les transmettre, il doit alors suivre les Quatre principes de la communication :

- maxime de quantité,
- maxime de qualité,
- maxime de pertinence,
- maxime de manière.

Il introduit aussi la notion de « principes conversationnels »³³, qui rejoignent les quatre maximes précédentes. En revanche, ce ne sont plus des stratégies pour le locuteur seul mais il part du principe que deux personnes qui discutent respectent implicitement ces règles :

- la règle de coopération, qui fait que chacun prend en compte les réactions de l'autre, lui montre de l'intérêt, imagine ce qui n'est pas dit...
- la règle de quantité, qui se rapporte à l'informativité, il faut être autant informatif que possible, fournir l'information nécessaire, ni trop ni trop peu ;
- la règle de qualité, c'est la maxime de la sincérité, de la vérité, ne pas dire ce que l'on croit faux, et si la vérité n'est pas probante, utiliser des modélisateurs adéquats (« je ne suis pas sûr de... »). L'information doit être vraie, ou au moins pertinente pour faire avancer la conversation ;
- la règle de clarté, c'est-à-dire être le plus clair possible et contrôler la compréhension de l'autre, selon ses réactions. Maxime d'exhaustivité, il s'agit d'éviter tout ce qui peut paraître obscur, ambigu, ou difficilement décodable. C'est le contact visuel, une intonation adaptée, une bonne fluidité verbale et structuration du discours dans la séquence. ;

32 GRICE Paul. *Logique et conversation*. p. 62

33 Ibid.

- la règle de relevance, ou encore d'intérêt, c'est le fait d'être adapté à la situation, au contexte, et aux autres interlocuteurs. Il faut que ce que l'on dit ait du sens pour l'autre, que nous soyons ajustés à la situation et à l'objectif de la conversation.

2.3.2. L'énonciation

Émile Benveniste est le linguiste fondateur des concepts de l'énonciation et de la subjectivité du langage. Alors que Chomsky parle de compétence linguistique, Benveniste introduit et définit la compétence de communication.

Il s'agit de la capacité à l'énonciation, « acte individuel d'utilisation de la langue et acte dynamique de production d'un texte. L'énonciation est un acte d'appropriation de la langue par le locuteur dans une situation explicite de dialogue »³⁴. Face à n'importe quel énoncé (c'est-à-dire le message), l'énonciation représente tout ce qu'il y a autour et au-delà du message brut, soit tout ce qui en fait un acte de communication. Les énoncés sont des phrases en situation, et c'est en ce sens par exemple que lorsque la phrase dit le contraire de l'énoncé, il y a ironie, soit une différence entre le dire et le vouloir-dire.

Notons une dimension pragmatique nouvelle, et que les paramètres linguistiques et extralinguistiques doivent être alors pris en compte. Les relations sociales, entre les locuteurs, le lieu et le temps, lors de la communication, ont aussi leur importance et rôle à jouer.

Retenons surtout la complexité et la diversité des réalisations du langage, et même dans les conversations les plus courantes de nombreux paramètres sont sans cesse sous-tendus.

34 Dictionnaire d'orthophonie.

2.4. Communication non verbale

Il n'est plus nécessaire de dire, après avoir vu que la communication apparaît bien avant le langage, qu'elle peut donc se passer de mots.

Jacques Corraze nous dit qu'« on entend par communications non-verbales l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus vivants n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores (écrits, langage des sourds-muets, etc). »³⁵ La langue des signes, comme son nom l'indique, est un code, et ne peut donc pas être considérée comme un mode de communication non verbale.

La communication parlée mêle souvent, et de manière plus ou moins marquée selon les personnes, la parole et les gestes. Ce type d'association s'appelle la communication bi-modale et se retrouve chez le petit enfant.

Par ailleurs, dans une conversation, le message donné puis reçu s'accompagne de signes que chacun interprète et comprend : ce sont les gestes, le regard et les mimiques, le tonus et la posture, la voix et la tonalité. Tous ces éléments nous apportent des renseignements supplémentaires, notamment sur les affects, et sont le plus souvent régis de manière inconsciente. En reprenant le schéma de Jakobson, ces éléments non verbaux sont indispensables aux fonctions expressive et conative (associées respectivement à l'émetteur et au récepteur). Pour notre étude, les gestes et le regard nous intéressent particulièrement.

2.4.1. Les gestes

L'enfant utilise les gestes avant les mots pour exprimer ses premières intentions de communiquer. En travaillant sur les personnes aphasiques, Labourel a repris les fonctions de Jakobson et a démontré que les gestes dans la communication avaient un lien direct avec celles-ci.

Thierry Rousseau³⁶, en se référant à la classification de Labourel, nous fournit un tableau d'analyse des actes non verbaux, dont les gestes font partie. Il présente ainsi trois types de gestes, qui remplissent différentes fonctions :

35 CORRAZE Jacques. *Les communications non-verbales*. p.12

36 ROUSSEAU Thierry, cité par DE WECK et ROSAT, p. 51.

– le geste à fonction référentielle

Le geste peut accompagner ou remplacer le discours verbal, et cette fonction se retrouve dans l'illustration ou la désignation. Le geste ici peut être :

- Mimétique, quand il y a une relation d'analogie au référent, c'est-à-dire qu'on illustre gestuellement et par métonymie ce référent, par exemple lorsque l'on met ses mains en forme de rond pour parler d'un ballon.
- Déictique, la relation spatiale par rapport au référent est prise en compte, comme dans l'acte de pointage chez le tout petit, de la désignation ou de la présentation.
- Symbolique, ces gestes renvoient au code culturel ou personnel, et la relation au référent est arbitraire et conventionnelle. Le signe d'adieu avec la main en fait partie.

– le geste à fonction communicationnelle

Plus ou moins conscient et volontaire selon les situations, ce geste fait directement référence au contexte et aux interlocuteurs. Il peut avoir une valeur :

- Expressive ou émotive, lorsque le geste se rapporte à l'émetteur et qu'il montre concrètement son implication.
- Conative, quand le geste est fait pour signifier quelque chose au récepteur, dans le cas d'une mise en garde par exemple.
- Phatique ou régulatrice, pour s'assurer de la bonne continuité de l'échange, certains gestes invitent l'interlocuteur à parler ou à poursuivre.

– le geste à fonction métalinguistique, qui est soit :

- une fonction prosodique qui fait partie du discours comme élément prosodique. On peut rythmer en tapant du poing sur la table pour appuyer ce que l'on dit.

- une fonction de redondance, lorsque le geste rejoint explicitement voire appuie le contenu verbal, comme quand un mouvement négatif de la tête accompagne un « non » prononcé.
- une fonction de commentaire, où le geste sert de commentaire sur le contenu ou la forme de ce qui est dit. Un mouvement oscillatoire de la main pour exprimer davantage le doute par exemple.

2.4.2. Le regard et les mimiques

a. La mimique faciale

La mimique est particulièrement présente chez le nourrisson, elle constitue alors un des éléments majeurs de la communication non verbale. Plus tard, l'expression faciale peut encore signifier un message très clair, comme la moue dubitative par exemple.

Jacques Cosnier³⁷ appelle les mimiques faciales les « expressifs ». Selon lui, « cette sous-catégorie kinésique est d'une grande utilité pour la compréhension de l'énoncé car elle introduit et véhicule l'essentiel de sa composante affectivo-émotionnelle, en référence à des émotions fondamentales dont l'expression corporelle est culturellement partagée. »

Moyen de communication volontaire ou non, la mimique exprime beaucoup sur les pensées et le ressenti de l'interlocuteur, les émotions sont retranscrites, comme la joie par le sourire, et parfois trahies, comme lors de la crispation, avec un rictus, ou de la peur. Les expressions faciales sont fondamentales pour la communication entre la mère et le bébé, et coordonnent ensuite en grande partie la conversation verbale.

b. Le regard

La surprise est exprimée par des yeux qui s'ouvrent largement, le regard est soutenu lorsque la conversation nous intéresse, mais il peut aussi être menaçant, ou encore fuyant.

37 COSNIER, Jacques. *Sémiotiques des gestes communicatifs*. p. 7

« Le parleur a besoin du regard du receveur, et met en oeuvre des techniques subtiles pour le provoquer, le regard est utilisé aussi pour marquer l'engagement et le désengagement et ainsi permettre la suspension ou la reprise de la conversation, il l'est aussi pour la désignation de l'allocataire quand l'interaction se fait à plus de deux personnes. »³⁸

Le regard en tant qu'acte non verbal comprend donc le contact visuel, la mobilité du regard et son expressivité.

Lorsque ces fonctionnalités sont altérées chez le jeune enfant, le développement du langage, mais aussi de l'ensemble des relations (familiales, sociales, etc.), est – selon l'atteinte – plus ou moins déviant. L'exemple le plus courant se retrouve ainsi chez les enfants autistes.

3. La pragmatique

3.1. Définition et approche interactionnelle

3.1.1. Généralités

François Recanati, un des pionniers de la pragmatique, affirme qu'elle « étudie l'utilisation du langage dans le discours et des marques spécifiques qui, dans la langue, attestent de sa vocation discursive »³⁹.

Dès le milieu du XX^e siècle, le courant pragmatique prend de l'ampleur chez les linguistes, mais également dans d'autres disciplines, comme la psychologie, la psycholinguistique, la neurologie, la psychiatrie ... Les recherches tiennent de plus en plus compte de l'effet produit par le message et de l'importance du contexte et de toute la valeur autour. Dans les sciences du langage, la pragmatique a pour objet d'étudier les multiples contraintes, modalités et manifestations des échanges humains.

À la différence des autres aspects du langage, la pragmatique est une compétence qui se développe sur un temps très long, tout au long de la vie, en fonction des expériences. Le

38 COSNIER, Jacques. *Sémiotiques des gestes communicatifs*. p.12

39 RECANATI, François. *Philosophie du langage (et de l'esprit)*. p.18

jeune adulte en découvrant le non-dit et l'implicite continue par exemple d'expérimenter les diverses facettes du discours.

Selon Françoise Coquet, « la prise en compte de la dimension pragmatique s'articule autour de l'idée de l'utilisation du langage pour communiquer, elle suppose une situation d'interaction et demande une analyse en termes de comportements. »⁴⁰

Elle articule son analyse autour de quatre axes :

- l'intentionnalité, principalement basée sur les actes de langage et les fonctions du langage ;
- la régie de l'échange, qui s'enracine sur des compétences très précoces comme l'attention conjointe et les formats d'interaction, et qui s'articule autour de la théorie de l'esprit ;
- l'adaptation, qui prend en compte la communication non verbale, mais aussi le contexte, l'interlocuteur et le message ;
- l'organisation de l'information, qui reprennent les maximes de Grice précédemment développées.

Le niveau pragmatique qui compose le langage selon Rondal regroupe une série de sous-fonctions à finalité principalement sociale et informationnelle : ces sous fonctions visent à agir ou à influencer l'interlocuteur, et présentent l'information contenue dans le message linguistique sous une forme pertinente et appropriée à l'interlocuteur et à la situation selon l'échange communicatif.

« Toute absence ou retard dans l'apparition de ces fonctions à un stade précoce du développement (entre 1 et 2 ans) doit donc être considéré comme anormale. »⁴¹

L'orthophoniste ne doit pas perdre de vue ce développement langagier normal de l'enfant, et ce dans tous ses aspects, même pragmatiques.

40 COQUET Françoise. *Rééducation Orthophonique*, n°221, p.17

41 MONFORT, Marc. *Les troubles de la pragmatiques chez l'enfant*. p.14

3.1.2. Le langage spontané et la Longueur Moyenne des Énoncés

a. La production

L'adjectif « spontané » vient du latin *sponte* qui veut dire de « son plein gré », c'est ce qui agit, qui se produit de soi-même, sans intervention extérieure.

En linguistique, le langage spontané est défini comme « l'accomplissement d'actes linguistiques, ni programmés, ni programmables, car produits suivant et pour le déroulement d'une interaction, toujours nouvelle et imprévisible, entre des locuteurs. »⁴²

Le langage spontané se retrouve dans des conversations libres lors desquelles sont évoqués différents événements vécus ou non par les interlocuteurs, ou des phénomènes observés par l'un d'eux. Pour pouvoir prendre la parole librement, des capacités langagières sont nécessaires.

Les théories des discours, comme la pragmatique, accordent une importance primordiale au contexte d'interaction et analysent des unités supérieures à la phrase. Ces théories distinguent différents types de discours suivant le contexte social, le but visé, et les statuts de l'énonciateur et du destinataire concernés.

Geneviève de Weck nous dit que ces modèles et la pragmatique sont complémentaires, et elle avance que « dans le cadre d'une perspective interactionniste, le développement du langage est envisagé sous l'angle de l'appropriation de conduites langagières, c'est-à-dire des divers genres de discours en vigueur dans la société (conversation, récit d'expériences personnelles, conte bien sûr, mais aussi explication, débat, entretien, interview, etc.) »⁴³.

Elle distingue alors trois niveaux de capacités langagières :

- les capacités d'action, c'est-à-dire les capacités à agir sur autrui avec le langage, à gérer l'échange verbal et à adapter son discours selon les situations ;

42 CRESTI Emanuela, SCARANO Antonietta. *Sur la notion de parlé spontané*. p.4

43 DE WECK Geneviève. *Les troubles pragmatiques*. p.13

- les capacités discursives, qui permettent de sélectionner un type de discours en particulier ;
- les capacités linguistico-discursives, pour la planification, la structuration temporelle et la textualisation.

La production de discours nécessite donc des capacités langagières diverses et spécifiques, et leur développement s'étend bien au-delà de 6-7 ans.

b. L'évaluation

Il est très difficile et délicat d'évaluer le langage spontané dans la mesure où ce langage est censé être produit dans un contexte naturel, ce qui n'est pas le cas lors de tests et bilans.

Dans L'Évaluation du langage, J. A. Rondal oppose le langage spontané au langage provoqué, obtenu en situation de testing lors des bilans, mais il admet que ces modalités différentes d'évaluation permettent tout de même d'obtenir des résultats complémentaires.

De Weck rappelle que les analyses du langage dit spontané comprennent divers critères, et que « la première analyse consiste généralement en la segmentation des productions verbales en énoncés. Cette segmentation permet à la fois de définir la taille de l'échantillon et de constituer une base de référence pour d'autres indices »⁴⁴.

Il existe un lien entre la longueur moyenne d'énoncé (LME) et l'âge de l'enfant, mais les principales études se sont intéressées essentiellement au développement normal. Christophe Parisse et Marie-Thérèse Le Normand, dans l'optique d'améliorer le dépistage précoce, ont analysé le discours d'enfants de 2 à 4 ans et ont apporté, en plus d'une analyse qualitative, des résultats quantitatifs qui peuvent servir de référence et permettent la comparaison. Il s'agit d'une méthode pour évaluer le langage spontané avec la maison « Fisher Price ». Les deux auteurs précisent d'emblée que cette tâche porte essentiellement sur le versant expressif du langage et mettent en avant un obstacle intéressant : « La difficulté technique d'une telle épreuve est que certains enfants parlant

44 DE WECK Geneviève. *Les troubles pragmatiques*. p.24

peu, ou parfois même pas tout, il est difficile de les impliquer verbalement dans une procédure d'élicitation verbale induite et dirigée. »⁴⁵ Pour autant, ce test reprend l'étude de Miller sur la longueur moyenne des énoncés et sert de référence quant au découpage en énoncés de la parole recueillie de l'enfant. L'indice général de base est la *Longueur Moyenne des Énoncés* (LME), mais il y a également l'*Indice de diversité Lexicale* (IDL) et la *dimension morphosyntaxique*.

Si les situations de langage dit spontané revêtent un caractère encore bien imprécis, ces indices permettent néanmoins une analyse de celui-ci, sur le plan de :

- x la morphologie des verbes,
- x les pronoms,
- x les déterminants du nom.

3.2. La « Théorie de l'esprit »

La « Théorie de l'Esprit » est un concept développé par Premack et Woodruff en 1978. Elle renvoie à notre capacité à interpréter le comportement, les intentions d'autrui, en fonction de nos connaissances et de son comportement effectif.

C'est autour de 15 mois que l'enfant va entrer dans la « Théorie de l'Esprit », c'est-à-dire qu'il va pouvoir reconnaître l'état émotionnel de l'autre. Avec l'acquisition d'un système symbolique de communication, l'enfant peut assigner à un signifiant deux signifiés, le réel et le possible, et il devient alors capable d'une « Théorie de l'Esprit ». Cette perception des intentions d'autrui est majeure pour l'acquisition du langage puisqu'elle permet à l'enfant de comprendre ce qu'il y a derrière les mots et les phrases et d'en aborder les signifiés.

Mais c'est durant la période du langage constitué que la « Théorie de l'Esprit », en lien étroit avec les capacités langagières, va vraiment se développer. Elle permet d'interpréter le comportement des autres, mais aussi de le prédire, dans un but d'ajustement de notre

45 PARISSE Christophe et LE NORMAND Marie-Thérèse. Une méthode pour évaluer la production du langage spontané, *Glossa* p. 2

propre comportement pour faire en sorte que la communication soit normale dans sa capacité verbale et non verbale.

Marc Monfort a dressé une liste exhaustive des habiletés en « Théorie de l'Esprit » :

- attribuer des intentions aux personnes et aux animaux,
- leur attribuer des émotions, des pensées, des croyances et distinguer si celles-ci sont vraies ou fausses,
- distinguer la vérité du mensonge,
- comprendre la finalité du mensonge ou de la tricherie,
- comprendre le sens de « faire une blague » à quelqu'un.

Il est aisé de supposer que, lorsque ces habiletés sont incomplètes ou absentes, l'interaction verbale est perturbée et peuvent survenir des malentendus, des quiproquos.

3.3. Les actes de langage

Dans d'autres études plus théoriques, les paramètres extralinguistiques entrent davantage en jeu et l'énonciation peut avoir vocation à dire autre chose, ou bien à être interprétée autrement. Ce qu'Austin, l'un des précurseurs du courant pragmatique, a appelé « les actes de langage »⁴⁶, lorsqu'il décrit et développe les différents aspects du discours, les différentes actions réalisées par le langage. Cette théorie a été reprise par Searle en 1969.

Selon Austin, ces actions se limitent à trois actes :

- L'acte locutoire → Dire, en référence à un objet, à partir de la dimension vrai/faux.

Il s'agit de l'énoncé, c'est la constatation, ce qui est. La locution selon Austin n'est qu'un *aspect* de la parole, c'est tout simplement l'acte de dire quelque chose.

- L'acte illocutoire → Dire à partir de la dimension satisfait/non satisfait.

46 AUSTIN J.L. *Quand dire c'est faire*, 1962

L'acte illocutoire est un acte social posé intentionnellement par le locuteur (constater, ordonner, exprimer un sentiment ...). C'est ce qui n'est pas exprimé mais qui représente la volonté de celui qui parle. Ce qui est amené et sous-entendu, par l'énoncé entendu, tout ce que le signifié apporte en plus de ses traits purement sémantiques. Par exemple : « je te le promets », cet acte de langage produit quelque chose en étant dit.

- L'acte perlocutoire → Dire avec des effets de parole.

C'est l'effet recherché (que ce soit intentionnel ou non) puis produit par l'énoncé, la réponse attendue à cet énoncé. L'acte de parole produit quelque chose « par le fait » de dire, d'où le préfixe *per-*. C'est selon l'interprétation que pourra faire l'interlocuteur du message, puisqu'il va interpréter et agir en conséquence. Par exemple, dans la question « aurais-tu un stylo ? », la réponse attendue est spécifique et le niveau perlocutoire n'est finalement atteint que si la personne donne un stylo, et non pas si elle répond « oui ».

Ces trois niveaux sont perçus différemment selon les sujets, et les niveaux illocutoire et perlocutoire peuvent être défaillants alors même que le niveau locutoire est bon.

II. La dysphasie

« Il n'y a pas une unique façon d'être dysphasique mais un noeud de difficultés propre à chaque enfant. »

Paule Aimard, 1996

1. Généralités

1.1. Étiologies

« *Mais au fond, si ma fille ne parle pas, à quoi c'est dû ?* »⁴⁷ À cette question posée par une mère en quête de justifications, Paule Aimard nous répond que personne ne sait et ne saurait expliquer tout le langage.

Les hypothèses étiologiques pour la dysphasie font encore débat aujourd'hui, et les causes génétiques et neurologiques restent les plus étudiées et évoquées. Certains ont supposé, dans une visée neuropsychologique, que la dysphasie serait une atteinte des structures du langage, de la partie innée et biologiquement dépendante de l'équipement linguistique. La dysphasie serait alors due à un défaut de la structure du supposé organe langagier chomskyen, et créerait donc une absence du système adapté. Cependant, cela n'a pas été prouvé.

Dorothy Bishop et Margaret Snowling, en 2004, avancent qu'il y aurait des anomalies cérébrales structurales et développementales qui créeraient le système langagier⁴⁸. Dans ce cas, l'enfant va créer un apprentissage économique du langage : le langage est intégré de manière réduite, et surtout déviante. La modularité cérébrale (le fait que le cerveau se met en place par liens) s'élaborerait donc sur des bases erronées (l'ensemble de ces anomalies).

47 AIMARD Paule, *Le langage de l'enfant*. 1996

48 BISHOP Dorothy, SNOWLING Margaret. *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different ?*, p. 866

D'autres études plus récentes, comme celle de Tropper et Schwartz en 2009⁴⁹, montrent que le cerveau de l'enfant dysphasique présenterait des particularités par rapport à celui de l'enfant normal : une asymétrie moindre et moins de tâches spécifiques.

Quoi qu'il advienne, retenons surtout la réflexion de Marc Monfort qui nous dit que le symptôme, c'est-à-dire la dysphasie, serait le reflet de l'histoire de l'enfant avec sa dysfonction et non celui de la dysfonction elle-même. En effet, chaque enfant aménage son langage par rapport à ce symptôme et ses propres capacités d'aménagement, il n'est donc pas figé. Ceci expliquerait pourquoi nous pouvons retrouver des symptômes si divers dans un même trouble. Si la dysfonction cérébrale est prouvée par les études neurologiques, cette hypothèse de Monfort tente au moins de l'expliquer.

Les facteurs peuvent aussi être multiples et il est très difficile d'apporter une explication certaine aux parents demandeurs. En revanche – et c'est sûrement cela qui importe le plus – nous connaissons suffisamment bien les symptômes à présent pour pouvoir poser un diagnostic, expliquer les troubles et les rééduquer.

1.2. Terminologie

Dans son glossaire, Marc Monfort différencie le Trouble Spécifique du Langage (TSL) de la dysphasie. Le TSL est la traduction littérale du *Specific Language Impairment* anglo-saxon, le terme s'applique aux troubles développementaux du langage décrits principalement en termes psychométriques (c'est-à-dire par rapport aux compétences non-verbales) et dont la cause ne peut être attribuée à un déficit cognitif, moteur ou sensoriel, à un trouble envahissant de la personnalité, ou à une carence affective ou sociale. Ces troubles affecteraient environ 7% des enfants de moins de 6 ans.

Selon Marc Monfort, « la dysphasie est un trouble sévère du langage, dont les critères de définition s'apparentent à ceux du TSL, mais sur des bases plus cliniques que psychométriques ». Il nous dit que « le terme est surtout utilisé en Europe, principalement dans les pays francophones, et doit être réservé aux formes les plus graves de TSL, tandis

49 TROPPER (Epstein) B., SCHWARTZ, R. G. Neurobiology of child language disorders. In *The handbook of child language disorders*.

que les formes les plus légères sont définies comme " retard de langage " ou "trouble fonctionnel". »⁵⁰

En France, les termes de dysphasie développementale ou de trouble spécifique du langage oral sont donc les plus couramment utilisés, mais celui de trouble spécifique du langage oral reste peut-être celui qui reflète le plus le continuum qui se retrouve chez ces enfants.

1.3. Définition

Christophe-Loïc Gérard confirme la distinction de Monfort entre TSL et dysphasie et l'aborde par une métaphore selon laquelle « le langage est une construction avec un cadre et un contenu, on peut attribuer la dysphasie à l'atteinte du cadre linguistique et le retard simple à l'atteinte du contenu »⁵¹. La dysphasie est donc un trouble structurel (ce qui explique la durabilité du déficit) et le retard simple est un trouble fonctionnel qui peut donc réagir favorablement aux interventions langagières.

Il s'agit donc d'un déficit durable et significatif des performances verbales. Alors que le retard de langage est un trouble fonctionnel, susceptible de s'amender grâce à une optimisation des conditions de stimulation, la dysphasie est un trouble structurel, d'où la permanence de la déviance du langage. Cette distinction est majeure, l'enfant dysphasique ne progresserait que très lentement et la différence par rapport aux normes de son âge tendrait plutôt à augmenter. Anne Van Hout précise : « Chez l'enfant dysphasique, la courbe d'évolution sera irrégulière, montrant des taux de croissance faible, des plafonnements précoces et ce bien souvent tant pour les aspects expressifs que réceptifs du langage. »⁵²

Gérard explique que « l'une des grandes différences avec les troubles fonctionnels est que l'examen psycholinguistique révèle des produits particuliers montrant que l'atteinte des capacités linguistiques ne se fait pas en "tout ou rien", mais peut toucher en des points spécifiques la construction de l'organe langagier. »⁵³

50 MONFORT Marc, *Les troubles de la pragmatiques chez l'enfant*. Glossaire.

51 GERARD Christophe-Loïc. *L'enfant dysphasique*. p. 19

52 VAN HOUT, Aspects du diagnostic des Dysphasies, *ANAE* 1.11-15.

53 GERARD, BRUN, *Les dysphasies*. p. 8

Geneviève de Weck précise que les diverses définitions apportées au fil des ans mettent surtout en évidence « le caractère très hétérogène de ces troubles, leur plus ou moins grande durabilité, ainsi que les évolutions possibles qui peuvent prendre des formes variables et avoir des implications diverses sur le devenir scolaire des enfants »⁵⁴.

Enfin, Gérard a aussi apporté une définition plus globale de la dysphasie : « La dysphasie doit être inscrite dans l'ensemble des perturbations développementales qui gênent l'enfant dans sa construction d'un être social et affectif. »⁵⁵

2. Diagnostic et marqueurs

Il est indispensable de faire la part de ce qui revient au simple décalage chronologique et à la déviance, ce qui est d'autant plus difficile que l'enfant est jeune. Cependant, « passé l'âge de quatre ou cinq ans, la stabilité du déficit de communication, bien qu'étant un argument obtenu tardivement, est un indicateur de déviance. »⁵⁶

Monique Touzin a établi une comparaison entre le retard de langage et la dysphasie⁵⁷ :

- chez l'enfant qui a un retard de langage, l'intonation est préservée, la parole est simplifiée, le lexique est réduit, et la syntaxe maladroite ;
- chez l'enfant dysphasique, on note une dysprosodie, des erreurs inhabituelles, un trouble de l'évocation, et un agrammatisme ou une dyssyntaxie.
- La compréhension est normale, ou légèrement déficitaire, chez l'enfant qui présente un retard de langage, alors qu'elle est altérée chez l'enfant dysphasique.

Le diagnostic de dysphasie se fait aujourd'hui encore par exclusion, ou plutôt parlons-nous de diagnostic différentiel. En effet, face à un déficit sévère des compétences langagières, il faut absolument éliminer d'autres troubles qui seraient en fait primaires et qui feraient du déficit langagier une conséquence, un trouble secondaire, à prendre en charge différemment.

54 DE WECK Geneviève. *Les troubles pragmatiques*. p. 20

55 GERARD Christophe-Loïc. *L'Enfant dysphasique*. p.12

56 Ibid. p.43

57 TOUZIN Monique. *Rééducation Orthophonique* n°230, Les dysphasies.

Sont ainsi à prendre en compte dans l'investigation du diagnostic différentiel :

- x une pathologie perceptive grave, comme une surdité,
- x une pathologie cérébrale congénitale ou une maladie neuro évolutive (bien que dans ces cas là les troubles du langage pour lesquels la famille consulte sont rarement le symptôme révélateur),
- x la possibilité d'une déficience intellectuelle (Gérard nous dit qu'on ne peut parler de dysphasie qu'à partir d'un QI performance de 70),
- x les troubles envahissants du développement,
- x les retards simples de parole et de langage.

Malgré tout, Gérard nous donne les clés pour évoquer un diagnostic positif, ou selon l'expression de Florence George « un diagnostic par inclusion », grâce aux marqueurs de déviance.

Ces six marqueurs sont :

- le *trouble de l'évocation lexicale*, le terme neurologique équivalent serait le manque du mot. C'est un manque de disponibilité du mot, l'enfant a des difficultés d'accès au lexique alors que le mot fait partie de son stock lexical. Le trouble se traduit par des persévérations verbales ou des paraphasies, puisque l'enfant tente de combler le manque. L'ébauche orale très souvent aide l'enfant à la récupération, mais il faut s'assurer, quand la récupération est impossible, de l'appartenance à son stock fonctionnel. Pour cela, nous nous appuyons sur la différence entre dénomination et désignation : un enfant qui ne connaît pas un mot ne peut ni le désigner ni le dénommer.
- le *trouble de l'encodage syntaxique* est l'incapacité d'utiliser les flexions verbales et les mots fonctions, qui permettent d'accroître la charge informative, alors que la conscience syntaxique est quant à elle préservée. C'est un trouble de l'utilisation d'un code, qui formalise les idées, qui est conventionnel et donc partagé, et qui se

traduit par une dyssyntaxie ou un agrammatisme. Le lexique évolue beaucoup plus vite que la syntaxe, et le discours peut être alors rester informatif malgré ce trouble. Les enfants agrammatiques sont plus informatifs que ceux qui développent une dyssyntaxie.

- le *trouble de la compréhension verbale*, quand l'enfant présente une altération des capacités de compréhension, de représentation mentale à partir d'une entrée auditive alors que la mémoire immédiate ou le lexique ne présentent pas un déficit pouvant expliquer le trouble. Les capacités à accéder à un système de pensée sont atteintes, l'enfant a des difficultés à comprendre la poésie ou le second degré. Ce trouble est très handicapant et les capacités évolutives vont être altérées.
- l'*hypospontanéité verbale* décrit un ensemble de comportements associant une diminution de l'incitation verbale et une réduction de la longueur moyenne de l'émission vocalique, une pauvreté des productions verbales. L'enfant dysphasique ne parlerait pas spontanément et ne commencerait pas les conversations.
- le *trouble de l'informativité*, qui dépend du contexte, car l'enfant n'a pas compris la transmission que le langage permettait et a du mal à donner une information précise et pertinente par le seul biais du canal verbal. Cela se fait indépendamment de ses problèmes d'intelligibilité, donc il n'a pas conscience de son trouble et garde une appétence à la communication.
- la *dissociation automatico-volontaire* est le fait de ne pas pouvoir répéter un mot alors que celui-ci appartient au stock lexical interne. Sur commande ou en situation dirigée, nous retrouverons des altérations sur les plans moteur, phonétique et phonologique, alors que l'enfant prononcera bien le mot spontanément.

Ces deux derniers troubles sont repérables avant cinq ans et constituent donc des marqueurs fonctionnels précoces.

Dès lors que l'enfant présente trois de ces marqueurs, et que les deux premières étapes du diagnostic (tests standardisés et diagnostic différentiel) ont été correctement menées, le diagnostic de dysphasie peut être évoqué, et celle-ci peut éventuellement déjà être orientée.

Par ailleurs, un trouble phonologique massif – qui comporterait un jargon avec des formes déviantes, non reproductibles et allant vers la complexification – ainsi qu'une apraxie ou dyspraxie bucco-faciale, sont des signes évocateurs d'un diagnostic positif de dysphasie.

Florence Georges⁵⁸ met en garde et préconise, face à un enfant dont le langage est déficitaire, d'effectuer un diagnostic différentiel entre retard simple de langage et dysphasie, et, dans le cas d'un trouble structurel, de typer ce trouble.

En revanche, elle précise qu'il est indispensable face à un trouble sévère du langage de recourir à un examen médical et pluridisciplinaire pour permettre le diagnostic par exclusion et différentiel. Là encore, si la dysphasie est mise en évidence, les bilans permettront d'identifier les marqueurs et de préciser ainsi la classification.

3. Classifications et prévalence

3.1. Les classifications

3.1.1. Classifications internationales

Les classifications les plus reconnues sont le DSM-IV et la CIM-10 ; elles divisent les troubles dysphasiques en deux groupes : les dysphasies expressives, qui sont les plus fréquentes, et les dysphasies réceptives.

Le DSM – IV (Manuel de diagnostic et statistique des troubles mentaux) parle maintenant de « troubles de la communication », ce qui élargit la définition et rend moins tranchée la différenciation entre trouble d'articulation, du langage et de la parole. Dans ces troubles de la communication, nous retrouvons les troubles phonologiques, puis les troubles du langage de type expressif et ceux de type mixte (réceptif et expressif).

58 GEORGES Florence, *Rééducation Orthophonique* n°230.

La CIM-10 (Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes, de l'Organisation Mondiale de la Santé) parle de troubles spécifiques du développement de la parole et du langage « troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement. Ces troubles ne sont pas directement attribuables à des anomalies neurologiques, des anomalies anatomiques de l'appareil phonatoire, des altérations sensorielles, un retard mental ou des facteurs de l'environnement... ».

Ces classifications ne tiennent pas compte du degré de sévérité du trouble, ni du caractère déviant ou non du langage, elles apparaissent donc insuffisantes dans les critères diagnostiques.

3.1.2. Classifications actuelles

La dysphasie est un trouble qui peut se manifester de différentes façons selon les capacités atteintes ou préservées, et face à une telle hétérogénéité on peut parler du phénomène dysphasique.

Les diverses classifications de la dysphasie reposent sur des modèles neuropsychologiques. Bien sûr, différentes typologies ont été théorisées depuis de nombreuses années, et beaucoup sont en partie fondées sur des schémas fonctionnels décrits par les cognitivistes. En France, la classification se fait encore selon le versant du trouble langagier.

Rapin et Allen présentent six dysphasies, et cinq types de dysphasies ont ensuite été établis et développés par Crosson et Gérard. Ces classifications permettent de distinguer les troubles prédominants et les capacités préservées, et donc d'envisager les objectifs de réparation et récupération.

a. Modèle de Rapin et Allen (1983)⁵⁹

Elles ont divisé la dysphasie en six groupes, dont deux sont en fait une sous partie du modèle de Gérard que nous développons plus bas.

59 RAPIN Isabelle, ALLEN Doris, *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*, pp. 156-184.

Troubles portant sur l'expression

1. dyspraxie verbale
2. trouble de la programmation phonologique

Troubles affectant à la fois la compréhension et l'expression

3. forme mixte « réceptive-expressive » ou déficit phonologico-syntaxique
4. agnosie auditivo-verbale ou « surdité verbale »

Troubles du processus de traitement central et de la formulation

5. déficit sémantico-pragmatique
6. déficit lexico-syntaxique

b. La classification de Gérard

C'est aujourd'hui la plus répandue, il s'agit d'une adaptation de celle de Rapin et Allen au modèle de Crosson⁶⁰. Gérard tient compte du rôle des structures sub-corticales, en référence au modèle langagier de Crosson, élaboré en 1985. Le modèle est issu de l'étude des aphasies de l'adulte. Les dysphasies de l'enfant ne sont pas décrites par analogie avec les aphasies de l'adulte, mais ce modèle permet simplement d'utiliser la connaissance des unités anatomo-fonctionnelles qui représentent un moyen pratique de matérialiser le cadre linguistique, dont l'atteinte caractérise les troubles dysphasiques (Gérard, 1993).

60 CROSSON B. Subcortical functions in language : a working model. *Brain and language*. 1985

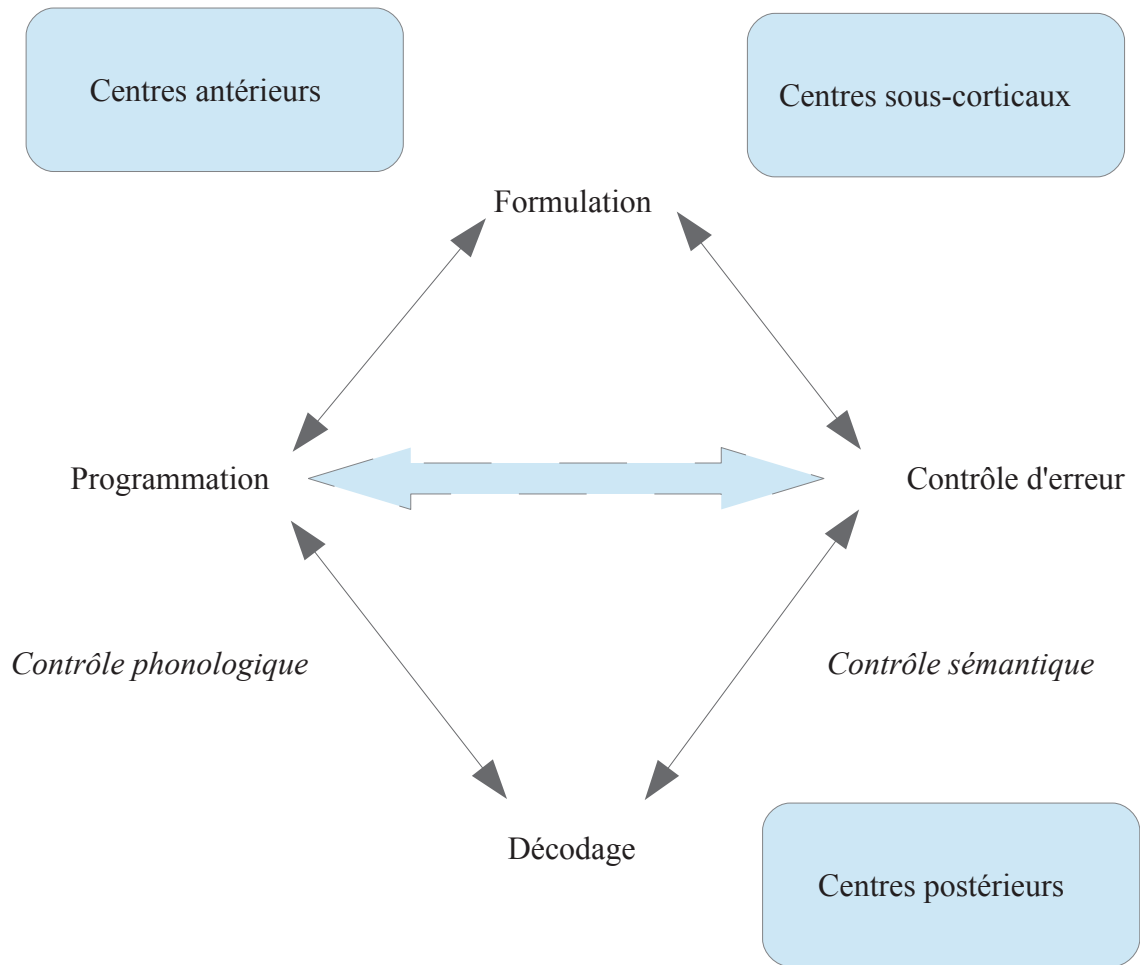


Figure 1 : Représentation schématique du modèle de Crosson⁶¹ (1985)

Gérard s'est toujours opposé à l'origine neurologique, et ce modèle est issu de la neuropsychologie adulte. Il met en avant les atteintes de connexions des centres corticaux et sous-corticaux. Il met en évidence des relations réciproques entre les trois groupes de centres localisés dans l'hémisphère gauche :

1. Centres corticaux antérieurs : programmation de l'encodage

- choix de contenu sémantique et syntaxique adapté au projet cognitif et au contexte : rôle du centre formulateur.
- centre programmeur : définit la séquence des opérations nécessaires à l'actualisation de ce contenu.

⁶¹ Op. cit. CROSSON

Les interrelations entre ces différents centres sont de nature dynamique et dépendent de deux systèmes de contrôle :

→ le contrôle sémantique (si les centres décodeurs détectent une erreur, le centre du contrôle sémantique va bloquer les centres sous-corticaux du centre formulateur.)

→ les centres décodeurs effectuent un deuxième type de contrôle au niveau phonologique par l'action des centres décodeurs par l'action du faisceau arqué sur la jonction formulation-programmation.

2. Centres postérieurs, décodeurs, qui attribuent un sens à chaque unité de langage.
3. Centres sous-corticaux, qui contrôlent la cohérence de l'action des centres précédents au moment de la programmation et de la réalisation de l'acte langagier.

À partir de ces relations, Gérard met en évidence cinq dysphasies :

- *Syndrome phonologique-syntaxique*, lié à une défaillance de la jonction formulation-programmation. C'est la forme supposée la plus fréquente, elle représenterait 40 à 70% des dysphasies. Les performances réceptives, préservées dans la plupart des cas, sont nettement supérieures aux capacités expressives. Les productions verbales sont très réduites et le plus souvent peu intelligibles, avec de nombreuses déformations phonologiques. Ce syndrome se caractérise par une réduction verbale avec hypospontanéité, une inintelligibilité avec des déformations phonologiques non systématisées, un stock lexical réduit quantitativement – mais sans manque du mot – et un trouble de l'encodage syntaxique. Il y a également des troubles dans le domaine visuo-constructif, des troubles attentionnels, et les capacités d'apprentissage sont atteintes.
- *Trouble de production phonologique*, lié à un trouble du contrôle phonologique. C'est le syndrome où le trouble expressif est le plus pur. La parole est atteinte, avec un trouble phonologique qui ne suit pas un principe de facilitation, qui est non systématisé, et qui est aggravé par la répétition puisque le mot peut même être finalement méconnaissable. Le langage spontané est meilleur que dans la

dysphasie phonologique-syntaxique, mais cela est surtout lié à un trouble de la régulation qui fait que la production sur demande est mauvaise. On retrouve donc une dissociation automatico-volontaire. L'enfant généralement n'a aucune conscience syllabique, ce qui se retrouve dans d'autres tâches, notamment celles qui font appel à la séquentialité. La compréhension verbale est plutôt bonne et le langage écrit est une aide précieuse à mettre en place le plus tôt possible. Globalement, le pronostic est meilleur que pour la dysphasie phonologique-syntaxique car ce n'est pas un trouble de la compétence linguistique.

Un parallèle peut être fait avec la dysphasie kinesthésique afférente de Luria, avec une réduction expressive.

- *Dysphasie réceptive*, trouble du décodage avec altération majeure de la compréhension. Ce syndrome est relativement rare. Les difficultés expressives, bien qu'importantes, sont jugées secondaires. En dehors du langage, l'enfant communique assez bien, mais son expression est très réduite, il ne dit que quelques mots, voire parfois aucun. Le langage, en surface, peut faire illusion, mais les difficultés se révèlent lorsqu'on demande à l'enfant des extensions propositionnelles, ou en situation de dénomination. Le déficit caractéristique est l'incapacité à reconnaître et à décoder les sons du langage malgré une audition normale. Le trouble de la discrimination auditive est tel que les bruits familiers ne sont pas reconnus. L'apprentissage du langage écrit est laborieux en raison des difficultés de discrimination phonémique.
- *Dysphasie mnésique*, ou *lexicale-syntaxique*, liée au trouble du contrôle sémantique. L'atteinte touche essentiellement les capacités de mémoire et d'évocation, mais les difficultés se situent sur les deux versants expressif et réceptif, et la compréhension s'altère avec la longueur des énoncés. La parole n'est pas touchée, ces enfants parlent à peu près correctement et sont détectés assez tard puisque c'est souvent l'échec en lecture qui va alerter (d'où un bilan de langage oral systématique, même si la demande porte sur le langage écrit). Le manque du mot, dû au trouble de l'évocation lexicale, est majeur et invalidant, peu sensible aux facilitations comme l'ébauche orale. Quant au trouble mnésique, il touche

surtout la mémoire immédiate, ce qui donne un langage répétitif et une difficulté de contrôle du sens. Cette dysphasie se caractérise aussi par des paraphrasies verbales, une dyssyntaxie et des troubles d'apprentissage massifs.

- *Dysphasie sémantique-pragmatique*, liée au trouble de la formulation. On retrouve un défaut majeur d'informativité, même si en surface et en spontané le langage peut faire illusion. L'incohérence du discours, par certains aspects, peut évoquer des troubles psychologiques. Le langage est plaqué, perçu comme « bizarre », pédant, les choix lexicaux et syntaxiques sont inadéquats et le discours incohérent, avec des phrases qui ne décrivent rien : ce que Bishop et Rosenbloom ont appelé, en 1987, « cocktail party syndrome ». Sur l'aspect pragmatique, il n'y a pas de respect des règles conversationnelles mais des processus interactifs altérés, avec des difficultés de compréhension des intentions d'autrui. Par ailleurs, on retrouve un manque d'accès à l'humour, aux blagues, jeux de mots et métaphores. Cette dysphasie porte surtout sur le versant relationnel et peut évoquer les obstacles pragmatiques rencontrés par des enfants autistes. Cependant les aspects différentiels ont été démontrés et se retrouvent aisément pour le diagnostic.

Les typologies dysphasiques restent tout de même une définition, une énumération des composantes des troubles, que véritablement une forme clinique. Mais Gérard voit plus loin : « Discuter des problèmes de classifications, des limites d'une entité pathologique, c'est aussi se rapprocher de cette réalité individuelle. »⁶²

La dysphasie est donc un trouble spécifique, primaire, structurel et durable du développement du langage oral :

- Spécifique car il touche précisément et isolément le domaine langagier. Nous observons une conservation ou une supériorité significative par rapport au langage des fonctions motrices, sensorielles (auditives) et cognitives (non langagières)
- Primaire puisque non attribuable à une malformation des organes phonatoires, un déficit intellectuel, une carence psychoaffective ou linguistique, ou un trouble envahissant du développement

62 GERARD Christophe-Loïc. *L'enfant dysphasique*. p. 21

Ces deux caractères spécifique et primaire permettent un diagnostic négatif par élimination.

- Structurel en raison de symptômes langagiers spécifiques non retrouvés dans l'évolution normale du langage, secondaires à un trouble du traitement cérébral de l'information langagière.

Le caractère structurel et la durabilité du trouble permettent le diagnostic positif de la dysphasie.

3.2. La prévalence

La prévalence de la dysphasie est de 0.5 à 1% des enfants scolarisés, avec deux tiers de garçons. Les garçons sont deux fois plus touchés que les filles et les familles de personnes dysphasiques sont également plus à risque.

La majorité masculine se retrouvera dans la partie pratique de notre étude, puisque nous n'avons que des garçons.

Certaines recherches parlent d'une prévalence de 3% à 4% des enfants du préscolaire, dont 1% des enfants présenterait un trouble sévère.

Pour les différents syndromes appartenant à la dysphasie et répertoriés dans les classifications, la prévalence est inégale et peu probante. S'il est entendu que la dysphasie phonologique-syntaxique reste la plus fréquente et la dysphasie réceptive la plus rare, le diagnostic d'un syndrome ne semble pas figé et les symptômes évoluent. Un enfant ayant une dysphasie phonologique-syntaxique peut en grandissant présenter des troubles qui s'apparentent finalement à une dysphasie lexicale-syntaxique. En effet, une étude récente de Botting et Conti-Ramdsen⁶³ montre que l'aménagement du trouble par l'enfant, ainsi que les diverses prises en charge, peuvent mener à une telle évolution.

63 BOTTING, CONTI-RAMDSEN et al. *Classification of developmental language disorders : Theoretical issues and clinical implication*. pp. 21-38. 2004

4. Les troubles associés

Dans la plupart des cas, des troubles associés se retrouvent chez les enfants dysphasiques, et ces anomalies sont généralement communes à l'ensemble des dysphasies. S'ils sont secondaires, ces troubles interviennent au même titre que le dysfonctionnement linguistique dans les difficultés d'apprentissage, et ils doivent être pris en compte. Il arrive aussi qu'ils perturbent certains processus de rééducation et nécessitent alors une prise en charge pluridisciplinaire.

1. Les troubles psychomoteurs, avec une difficulté de coordination des schèmes sensori-moteurs, donc des troubles praxiques. Ces enfants sont souvent décrits comme étant passifs, et Gérard a décrit trois types de dyspraxies qui seraient propres au dysphasique : l'association de troubles praxiques à d'importantes difficultés verbales, des difficultés pour opérationnaliser les actes moteurs qui impliquent une projection dans l'espace, et des troubles de l'attention et de l'impulsivité.

2. Les troubles cognitifs :

→ Les troubles de la *réretention auditive immédiate*, pour laquelle le débit influence les stratégies. Il s'agit d'un trouble du traitement séquentiel en plus d'une difficulté de programmation d'activité séquentielle. La mémoire de travail, sur le versant verbal, est touchée.

→ Les troubles *visuo-constructifs*, qui sont fréquents dans tous les types de dysphasies mais qui varient dans leur nature selon que sont impliqués les processus d'analyse ou de production.

→ Les troubles *d'acquisition des concepts de base*, ce handicap linguistique s'accompagne précocement de difficultés d'accès à certains concepts, ce qui va gêner l'adaptation sociale et les apprentissages scolaires. Pour mieux s'en rendre compte, trois domaines spécifiques sont à explorer :

- les *couleurs*, grâce au « Test des couleurs » de Gérard où l'exploration se fait dans des modalités verbales et non verbales ;
- le *temps*, où la conception de la successivité et la fixation des mots qui servent à marquer le passage du temps posent problème ;
- les *notions spatiales* sont aussi difficilement acquises, gênées par l'intrication des troubles cognitifs, moteurs et linguistiques.

→ Les troubles *intellectuels*, avec des difficultés pour exprimer ses idées, élaborer des images mentales, mettre en relation. La coordination et l'abstraction posent problème, ainsi que les opérations logiques.

3. Les troubles comportementaux : qui sont liés à des difficultés sur le plan de l'attention et de la concentration, à des instabilités dans les cas les plus sévères. Il peut y avoir des troubles du sommeil, de l'alimentation et du caractère, voire de la personnalité.

Associés au déficit linguistique, ces troubles alourdissent les difficultés de l'enfant sur le plan social, notamment à l'adolescence, mais aussi sur le plan scolaire où tous les apprentissages sont nettement liés au langage. L'intégration sociale et le devenir scolaire sont donc laborieux et très incertains pour ces enfants.

III. Déviances et prise en charge

« Le mot empêche le silence de parler. »

Eugène Ionesco

1. Troubles de la pragmatique

Geneviève de Weck et Marie-Claude Rosat nous disent que « les troubles pragmatiques consistent en des dysfonctionnements dans la gestion des conversations »⁶⁴.

Souvent, on retrouve une grande différence entre ce que l'enfant veut exprimer et ses capacités à le faire. Mais surtout, il ne faut pas perdre de vue que l'enfant dysphasique a généralement une réelle appétence pour la communication, et qu'il ne se replie pas mais cherche l'interaction.

Les troubles pragmatiques peuvent être les seuls aspects de la dysphasie, et c'est en ce sens que Perkins⁶⁵ (2007) établit une distinction entre deux types de troubles pragmatiques :

- des troubles indépendants des troubles linguistiques, qui sont donc primaires. L'origine est cognitive, comme par exemple l'incapacité à développer une théorie de l'esprit, l'incapacité à faire des inférences, etc.
- des troubles dépendants des troubles linguistiques, qui sont alors secondaires. Dans ce cas, ils sont en lien avec les diverses incapacités lexicales, phonologiques, morphologiques, syntaxiques, ou prosodiques et/ou discursives.

Dans leur ouvrage Troubles du développement du langage, De Weck et Rosat présentent les différents troubles pragmatiques que l'on rencontre le plus :

- *Tours de parole*, dans lesquels sont incluses les initiations et les réponses aux initiations. La bonne gestion des tours de parole dans une conversation revient au respect

64 DE WECK Geneviève, ROSAT Marie-Claude. *Troubles dysphasiques, Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. p. 34

65 PERKINS Michael. *Pragmatic Impairment*.

des règles de base qui sont l'alternance des tours de parole, le non chevauchement et le maintien du lien sémantique entre les tours pour assurer la cohérence du discours co-construit. Cette gestion n'a pas besoin du langage pour s'exprimer, mais peut se faire avec des gestes, des vocalisations.

- *Initiations*, certains enfants – malgré des capacités linguistiques suffisantes – ont des difficultés à initier une conversation, alors que d'autres à l'inverse auraient tendance à trop l'initier. Il ressort de différentes études que les enfants ayant parlé tard produisent moins d'intention de communication que leurs pairs, et surtout que les enfants qui présentent un trouble du langage oral avec troubles de la parole s'adressent préférentiellement aux adultes plutôt qu'aux enfants et répondent avec des énoncés courts ou avec des moyens non verbaux.

- *Pannes conversationnelles*, la plus connue et la plus courante de ces pannes est le chevauchement, lorsque les deux interlocuteurs parlent en même temps. D'autres pannes surviennent quand l'interlocuteur n'a pas compris ce que le locuteur a dit, et cela pour diverses raisons : soit le locuteur n'a pas bien prononcé un ou plusieurs mots, soit il a parlé avec une voix trop faible, mais il peut aussi avoir produit un énoncé incomplet, trop complexe ou inapproprié dans sa forme ou dans son degré de pertinence. Ces pannes doivent donc être réparées et la bonne gestion des tours de parole rétablie.

- *Formulation de demandes de clarification*, il apparaît que les enfants ayant un trouble de la pragmatique posent moins souvent des questions que leurs pairs lorsque l'information donnée est incomplète. Il s'agit de s'interroger si l'enfant déjà est en mesure de distinguer une information claire et complète d'une information ambiguë, mais aussi de voir si les capacités linguistiques de l'enfant ne représentent pas un frein à la demande de clarification.

- *Réponse aux demandes de clarification*, ce déficit se retrouve dans les situations inverses, et les enfants dysphasiques ne répondent pas de manière adéquate aux demandes de clarification. Cette difficulté augmente lorsqu'il s'agit d'une séquence complexe avec plusieurs demandes de clarification successives à propos du même contenu sémantique. Dans ce cas, les enfants dysphasiques peuvent répondre à la première demande, mais ils le feront généralement de façon inappropriée pour les demandes suivantes. Là encore la

question est de savoir s'ils ne parviennent pas à se représenter clairement les besoins de leur interlocuteur, ou bien si ce sont les capacités linguistiques qui limitent les possibilités de s'auto-reformuler, ou d'ajouter des informations par rapport à leur premier énoncé. Cette interrogation renvoie à la distinction faite plus haut quant aux liens entre les troubles pragmatiques et linguistiques.

- *Enjeu du couple question/réponse*, qui fait partie des paires adjacentes. Cet enjeu représente une contrainte conversationnelle. Les enfants dysphasiques poseraient moins de questions que leurs pairs dans les conversations, mais c'est surtout la capacité à répondre aux questions qui est ici abordée. D'un point de vue sémantique, s'assurer que l'enfant a compris qu'une question lui était posée, même s'il n'y répond pas verbalement, car ne pas réagir à une question ou y répondre par un contenu sans lien sémantique sont considérés comme des réponses inappropriées. Il convient de se demander si c'est au niveau conceptuel que l'enfant n'a pas compris, ou bien s'il s'agit d'une difficulté linguistique plus générale.

Dans une analyse sur les processus d'ajustement, Anne Salazar Orvig conclut que « les difficultés pragmatiques ne relèvent pas uniquement du degré de participation de l'enfant dans une interaction verbale mais bien de la qualité de son engagement dans la dynamique du dialogue, ce qui implique en particulier de se représenter les besoins de l'interlocuteur et de prendre en compte, au fil de l'échange, l'espace de significations partagé qui s'y construit. »⁶⁶

M. Hupet reprend cette théorie selon laquelle un trouble de type pragmatique est associé au déficit linguistique chez l'enfant dysphasique et énonce que « le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique ».⁶⁷ Il nous confirme là encore que les enfants dysphasiques n'ont pas les mêmes capacités pragmatiques que les autres enfants du même âge, et que cela est corrélé à leurs aptitudes linguistiques.

Les troubles pragmatiques sont donc souvent liés aux troubles structuraux en compréhension et en production verbales, mais ils peuvent être aussi être dépendant d'une

66 SALAVAR ORVIG Anne, *Rééducation Orthophonique*, n°230, p. 43

67 HUPET Michel. *Troubles de la compétence pragmatique*, in DE WECK et ROSAT.

difficulté des enfants à se représenter les besoins de leur interlocuteur, et plus largement à construire une « Théorie de l'esprit ». Dans ce dernier cas, les troubles pragmatiques seraient indépendants des troubles linguistiques, mais quelle que soit l'explication, chaque étude insiste sur le fait qu'il est nécessaire si ce n'est indispensable de réparer ces lacunes et de les prendre en charge.

2. Hypospontanéité verbale et langage spontané

2.1. L'hypospontanéité

Nous avons noté que Christophe Loïc Gérard retient parmi les six marqueurs de la dysphasie l'hypospontanéité verbale, « qui décrit un ensemble de comportements associant une difficulté à l'incitation verbale et une réduction de la longueur moyenne de l'émission vocalique »⁶⁸.

Cette définition est reprise par Florence Georges⁶⁹, qui considère que l'hypospontanéité verbale se caractérise par un manque d'incitation verbale, une fluence réduite, une pauvreté et une diminution des productions verbales. Élément de déviance qui touche l'expression, l'hypospontanéité verbale se retrouve chez des enfants qui ont pour principale réponse « je ne sais pas », et ce même aux questions les plus basiques.

Après avoir vu les liens entre les troubles pragmatiques et linguistiques, il apparaît évident que l'hypospontanéité verbale s'insère dans dans ces deux dimensions. L'enfant peut être hypospontané parce qu'il a conscience de son trouble et son trouble phonologique notamment peut l'empêcher de se faire comprendre et donc le décourager. Mais cela peut aussi s'expliquer par le manque du mot, ou encore par les troubles de la programmation, ou tout simplement être indépendant.

L'hypospontanéité verbale se retrouve surtout dans les dysphasies phonologiques-syntaxiques, mais cette classification par marqueurs n'étant pas figée elle peut tout aussi bien toucher un enfant avec une dysphasie lexicale-syntaxique.

68 GERARD Christophe-Loïc, *L'enfant dysphasique*.

69 GEORGE Florence. *Rééducation Orthophonique* n°230

On note aussi de manière évidente que si un effet de l'âge joue sur la longueur des productions, ainsi que sur leur qualité, le développement de l'enfant dysphasique s'inscrivant dans un écart à la norme leur discours ne peut que se retrouver réduit par rapport aux enfants du même âge.

2.2. Le langage spontané

En ce qui concerne la pathologie, très peu de recherches ont porté sur le langage spontané : nous l'avons vu précédemment, son évaluation est délicate et peu de tests étalonnés sont disponibles.

Si nous savons aujourd'hui que certains enfants dysphasiques présentent une réduction de leurs prises de parole, nous ne saurions dire précisément – en termes psychométriques – comment cela se manifeste.

Ces enfants par exemple montrent des difficultés à commencer une conversation, mais aussi à répondre à des questions qui semblent pour le moins basiques. Cité par De Weck et Rosat, Rondal indique que : « pour être efficace, l'étude du langage spontané doit se faire selon certaines règles et en tenant compte du contexte. Idéalement, on devrait toujours pouvoir utiliser plusieurs échantillons de langage obtenus dans plusieurs situations représentatives de l'environnement habituel des sujets. »⁷⁰.

En pratique, cela peut sembler complexe et utopique. De Weck nous rappelle aussi que « la détermination des situations de langage spontané est apparemment laissée au libre choix du clinicien ou du chercheur ». Dans l'analyse de ce langage spontané, à part lorsque l'on recueille le récit personnel d'un enfant, le caractère spontané perd souvent de sa valeur puisque le jeu se fait avec un adulte non familier et en situation d'évaluation.

Sur ce point, De Weck conclut « Il faut toutefois préciser que, dans le cadre clinique, ces situations de langage dit spontané ne sont pas forcément envisagées de façon privilégiée

⁷⁰ RONDAL J.-A., cité dans DE WECK G., ROSAT M.-C. *Troubles dysphasiques, Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire.* p. 22

sous l'angle de l'analyse des capacités langagières des enfants, mais davantage du point de vue d'une appétence générale à la communication et à la symbolisation. »⁷¹

Différents genres de discours ont été définis par De Weck et Rosat en 2003 et Adam en 2005. Retenons parmi eux les discours de l'ordre rapporté que sont le récit d'expérience personnelle et la narration. La première forme de discours de l'enfant se situe dans l'action, le récit d'expérience personnelle est alors la deuxième forme de discours qu'il adopte. Dès ce discours là, l'enfant dysphasique va être en difficulté car ce récit nécessite de la distance. L'organisation chronologique, l'emploi du passé et de la première et deuxième personne du singulier marquent généralement ce récit et posent problème aux enfants dysphasiques. La narration quant à elle se caractérise par une planification sous forme de séances narratives, la création d'un monde fictionnel et l'emploi d'unités anaphoriques. L'enfant dysphasique ne donne jamais l'ensemble de toutes les phases attendues. En général, les reprises anaphoriques qui rendent habituellement le système cohérent (reprise de choses déjà dites), présentent des difficultés.

Dans un article de l'A.N.A.E paru en 2013, Géraldine Hilaire-Debove, Sophie Kern et Sylvia Topouzhkanian insistent sur l'importance du récit oral. Par une étude de cas, elles montrent que le langage spontané peut être altéré et la communication gênée alors même que la production syntaxique ne semble pas pathologique. Les difficultés dans l'organisation des informations principales et secondaires et des difficultés de maintien de l'information sont mises en évidence, et cela demande un effort d'interprétation pour celui qui écoute. Les auteurs concluent en rappelant l'intérêt « tant sur le plan langagier que social d'une rééducation ciblant les particularités du récit auprès des enfants présentant un trouble du langage. »⁷²

71 DE WECK G., ROSAT M.-C. *Troubles dysphasiques, Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire.* p. 23.

72 HILAIRE-DEBOVE G., KERN S. (2013) Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *ANAE*, 124, pp 306-315

3. Prise en charge orthophonique

3.1. Les objectifs

L'orthophoniste œuvre pour remédier aux différents aspects déficitaires du langage, et plus largement pour améliorer la communication, qui dépend en grande partie du langage. Par notre travail, nous cherchons à intégrer l'enfant dans la société comme sujet communicant.

Selon le dictionnaire d'orthophonie, « l'orthophoniste s'intéresse à la communication dans tous ses aspects, en tentant de rétablir ou de mettre en place une ou plusieurs modalités de communication, c'est-à-dire la possibilité pour la personne de s'exprimer, d'être comprise, et de comprendre le monde qui l'entoure au travers d'une relation humaine la plus riche possible. »

Survient la question de Monfort : « Quel est l'objectif d'une intervention langagière quand on se trouve face à un trouble grave de l'acquisition du langage, comme la dysphasie ? »⁷³ Bien sûr, une hiérarchie semble s'imposer et l'efficacité primer : le but étant de comprendre l'enfant et qu'il se fasse lui-même comprendre par le plus grand nombre, et si ce résultat est encore très éloigné des normes établies il reste la priorité, à la fois pour éviter que les échanges ne diminuent plus encore et pour alléger la souffrance engendrée.

D'autant que, « nous ne devons pas perdre de vue que malgré les troubles sévères du langage, l'enfant dysphasique conserve une appétence à la communication qu'il faut développer »⁷⁴.

Cependant, la dysphasie « doit susciter un mode d'analyse à l'échelon individuel qui doit intégrer toutes les dimensions des apprentissages »⁷⁵. Les objectifs ne sont donc pas purement et essentiellement langagiers mais s'inscrivent de manière individuelle dans l'environnement familial de l'enfant.

73 MONFORT Marc. *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage*.

74 Ibid.

75 GERARD Christophe-Loïc. *L'enfant dysphasique*. p. 21

S'il s'est beaucoup intéressé au devenir scolaire des enfants dysphasiques, Gérard insiste par ailleurs sur la nécessité de prendre en compte les dimensions sociales et psychologiques dans la rééducation : « L'évaluation de cette dimension psychologique ne peut donc se faire indépendamment de celle qui aboutit à la connaissance des instruments linguistiques, conceptuels et cognitifs qui conditionnent l'échange, l'expression des besoins et des peines. »⁷⁶

3.2. La zone proximale de développement

Vygotski⁷⁷ (1962) a défini la zone proximale de développement qui, pour toute tâche considérée, se situe entre le niveau réel – c'est-à-dire ce que l'enfant sait – et le niveau proximal, soit ce qu'il ne peut atteindre sans l'aide d'un adulte. C'est ce que l'enfant est capable de faire, et c'est à ce niveau qu'intervient l'orthophoniste. La rééducation s'inscrit donc dans cette zone, et il s'agit d'avancer à mesure. Nous devons permettre à l'enfant de passer de sa zone de développement actuelle à une zone de développement potentielle, c'est-à-dire le faire passer à un niveau réel, qui mènera de nouveau vers une autre zone de développement proximale, et ainsi de suite.

F. François nous dit que non seulement il est inutile d'apprendre en dehors de la zone proximale de développement, mais que cela est même nocif pour le patient ; il parle de contre-étayage.

Dans la prise en charge, il est indispensable de trouver la juste mesure, puisque pousser au-delà des capacités de l'enfant revient au contre-étayage, mais ne pas aller assez loin ne sert à rien. C'est en ce sens que le bilan, s'il nous permet de repérer la pathologie et les déficits de l'enfant, nous renseigne surtout sur son fonctionnement et ses capacités, qui seront déterminants dans notre prise en charge.

3.3. Spécificité et notion d'étayage

Pour s'approprier les signes d'une langue, même pour sa langue maternelle, et malgré un bon bain linguistique, des difficultés peuvent survenir. Jacinthe Dupré Savoy nous dit

⁷⁶ GERARD Christophe-Loïc. *L'enfant dysphasique*. p. 90

⁷⁷ VYTGOSKI Lev. *Pensée et langage*.

qu'un bain de langage est insuffisant : « Pour certains dysphasiques, le discours pourrait être décrit comme un "flot flou de paroles". L'exposition à un tel flot n'a que peu d'efficacité. »⁷⁸ D'autant plus que nous savons que la fréquence d'exposition que doit rencontrer l'enfant est très élevée (20 fois) pour assimiler.

En tant qu'orthophonistes, l'un des outils les plus précieux dont nous disposons pour nos interventions langagières est le langage que nous adressons aux patients.

En revanche, l'orthophoniste ne s'exprime pas de la même manière avec un enfant ayant un retard de langage ou avec un enfant dysphasique. On sait par exemple que l'enfant dysphasique n'automatise pas, qu'il faut répéter (modéliser) plusieurs fois un mot ou une formulation avant qu'il puisse s'en saisir. La posture de l'orthophoniste s'inscrit dans le temps, la dysphasie est un processus durable dans la mesure où il faut ici structurer le langage. La prise en charge est spécifique et s'établit comme un tout puisqu'il s'agit d'un trouble structurel.

Ainsi, dans les procédures d'atteintes des cibles primaires, Gérard indique que pour la programmation verbale, et plus précisément pour l'hypospontanéité, « il faut développer un effort de motivation à la production orale favorisant plus l'expansion syntaxique que les qualités phonologiques qui seront entraînées à un niveau plus analytique. »⁷⁹ Par ailleurs, l'apprentissage par rétroaction peut se faire grâce à des procédures d'*Acting out*, soit le fait de présenter à l'enfant des objets manipulables afin de lui apporter le symbole qu'il ne retrouve pas ou difficilement par le langage et de permettre un feedback.

Cependant, Monfort et Juarez Sanchez nous mettent en garde : « Malgré le succès du terme "trouble spécifique du langage", il faut tout de même exprimer certaines réserves en ce qui concerne le qualificatif "spécifique". »⁸⁰ Dans ce chapitre sur l'intervention auprès des enfants présentant une dysphasie développementale, ils insistent sur l'idée que si la dysphasie est un trouble spécifique grave et durable de l'acquisition du langage, « il est difficile d'imaginer que l'on puisse envisager le cas d'un enfant dont le langage serait absent ou extrêmement réduit et qui ne présenterait aucune autre difficultés, ne fût-ce que comme conséquence de cette situation d'incommunicabilité : l'absence d'habiletés

78 DUPRÉ SAVOY Jacinthe. *Rééducation Orthophonique* n° 230, p. 112

79 GERARD Christophe-Loïc. *L'enfant dysphasique*. p. 70

80 MONFORT Marc, JUAREZ. p. 119

interactives conforme aux besoins de l'enfant aura nécessairement des répercussions qui devront être prises en considération. »⁸¹

Dans un article paru dans la revue *Tranel*, De Weck s'intéresse aux stratégies d'étayage. Retenons qu'en rééducation, comme pour l'appropriation d'une langue, « l'étayage langagier prend un sens particulier dès lors que l'on ne s'intéresse pas uniquement, ni prioritairement, à l'appropriation des formes du langage, mais que l'on considère le développement langagier comme fondamentalement dialogique et visant à l'acquisition des diverses conduites langagières en vigueur dans la société. »⁸² Selon elle l'étayage n'est pas le même avec un enfant sans trouble de langage et un enfant dysphasique, mais surtout les parents d'enfants dysphasiques semblent adopter un style plus directif avec leur enfant, en employant d'avantage d'impératifs, des demandes exprimant des ordres, des exigences et/ou des requêtes. Le langage perd alors de sa fonction de communication mais semble plutôt être un moyen de contrôler l'attention et les conduites de l'enfant.

De Weck propose des stratégies d'étayage qui s'articulent autour de quatre fonctions :

- recadrage du genre de dialogue,
- contribution à la planification du genre de dialogue,
- amélioration de la textualisation du genre de dialogue,
- régulation de l'interaction.

Enfin, elle conseille : « Pour réaliser ces diverses fonctions, un adulte peut recourir à l'une des trois principales formes de stratégies discursives suivantes : la reprise-répétition, la reformulation et la question ».

La notion d'étayage, définie par Bruner (1983), est en étroite relation avec celle de zone proximale de développement proposée par Vygotski. Dans ce même article De Weck fait référence à Hudelot et Vasseur qui donnent trois sens à la notion d'étayage :

81 MONFORT Marc, JUAREZ. p. 119

82 DE WECK Geneviève. Travaux Neuchfitelois. *Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : sont-elles spécifiques ?* p.14

- ✓ l'étayage comme réaction aux dires de l'autre,
- ✓ l'étayage comme ressource,
- ✓ l'étayage comme déclencheur d'activité.

Dans une relation asymétrique comprenant un expert et un novice, la spécificité du dialogue tient donc du fait qu'il est caractérisé par un étayage verbal important. De Weck, comme Monfort et bien d'autres praticiens, accordent une place majeure à l'interaction et au mode dialogique.

IV. Conclusion de la partie théorique

L'orthophoniste ne peut se passer des connaissances et études théoriques sur le développement langagier afin d'en comprendre les mécanismes mais aussi et surtout de pouvoir effectuer un diagnostic efficace lorsqu'il se trouve face à un retard ou une déviance. Ce savoir doit nécessairement prendre en compte tous les aspects du langage – tels que la communication et la pragmatique, que nous avons décrits – qui vivent sans cesse une relation réciproque dynamique.

Par ailleurs, le diagnostic et la prise en charge ne peuvent se passer non plus de recherches quant aux troubles eux-mêmes. Trouble spécifique, la dysphasie peut sembler évidente à certains, passer longtemps inaperçue selon l'enfant pour d'autres, ou encore laisser perplexe. Mais au-delà du diagnostic, la rééducation elle-même est particulière. L'interaction, centrale dans le développement langagier, l'est différemment mais tout autant dans la relation thérapeutique.

Chapitre II

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE

Face à un trouble structurel, l'action de l'orthophoniste s'inscrit nécessairement dans le temps et se tisse autour de nombreux domaines spécifiques.

Au départ, nous souhaitons réfléchir à comment améliorer les productions langagières en quantité et en qualité. Nous nous inscrivons pour cela dans ce que Monfort appelle l'aspect « efficacité », par rapport à l'aspect « correction » : « L'efficacité communicative, c'est-à-dire la capacité de se faire comprendre et de modifier le monde autour de soi, est donc un objectif capital si l'on veut éviter ou tout au moins réduire les conséquences négatives du retard d'accès au langage sur le développement affectif et social des enfants. »⁸³

Il nous semblait que l'hypospontanéité pouvait être tellement réductrice que l'acte de communication en était réduit à trop peu de paroles et que quand la parole osait s'exprimer elle pouvait manquer d'adaptation aux règles du discours, à sa pragmatique.

Il s'agit de proposer à l'enfant une situation dialogique dans un but d'adaptation aux normes des échanges de la vie courante. Cela ne dispense pas du travail de la qualité de la fonction langagière, mais se pose en préalable car celui-ci se fera en conséquence des échanges. L'intention de communiquer précède la qualité de la communication, mais les deux sont étroitement associées.

Nous ne pouvons nous passer d'une analyse de la réduction des productions verbales et du langage conversationnel dans la dysphasie. Dans le cadre d'une relation duelle, comment se manifeste l'hypospontanéité verbale et les troubles conversationnels chez l'enfant ?

Mais surtout, est-ce qu'en proposant à l'enfant de s'exprimer, dans un cadre ludique et partagé, nous ne pouvons pas améliorer ses symptômes ? En cela, la création d'une histoire en images permet-elle une amélioration du langage spontané et conversationnel chez l'enfant dysphasique ?

Notre objectif est donc de donner la parole à l'enfant dans des situations d'interactions induites. Il s'agit de montrer l'intérêt et l'importance du récit oral en orthophonie : en donnant la parole aux enfants dans le cadre de notre bureau, au moyen d'un jeu créé

83 MONFORT Marc, *Rééducation Orthophonique* n°230, p. 136

ensemble, nous faisons l'hypothèse que la parole serait plus libre et émergerait davantage. En ce sens également, nous fournissons à l'enfant des modèles verbaux dans un contexte moins exigeant, ce qui nous paraît davantage propice et favorable à l'appropriation et à l'intégration.

« On conseille ainsi souvent aux familles, dans les premiers mois du programme d'accompagnement familial, de réduire au maximum ces situations trop exigeantes et de privilégier les échanges au sein de situations bien contrôlées qui permettent à l'enfant de se référer à des objets ou des événements présents : un meilleur taux de réussite va lui redonner confiance en ses moyens de s'exprimer. »⁸⁴

Monfort rappelle et insiste sur un autre point : c'est par la parole que l'enfant apprend à parler. « En d'autres termes, si un enfant parle peu, il est tout à fait probable qu'il reçoive à son tour beaucoup moins de réponses puisqu'il ne les provoque pas et, pour autant, sa difficulté initiale va se voir aggravée involontairement par une sous-exposition aux modèles linguistiques. »⁸⁵

Nous nous devons donc de montrer à l'enfant que sa parole, même déviante, nous permet de communiquer avec lui et lui permet de « raconter » et de « se raconter ».

Notre projet n'est pas nécessairement d'expliquer cette hypospontanéité et les troubles conversationnels, mais plutôt de les étudier dans leurs différents modes d'apparition et d'évoquer – par notre protocole – des moyens de faire émerger la parole et d'améliorer la conversation.

Par ailleurs, il nous apparaît opportun de mettre en place la pragmatique de l'enfant pour lui permettre de mieux tenir une conversation, à la fois par son discours et par son écoute et implication. Et si le sens du langage, les informations qu'il véhicule et les échanges qu'il permet échappaient aux enfants dysphasiques parce qu'ils parlent trop peu, trop mal, que leur langage est mal structuré ?

84 MONFORT Marc, *Rééducation Orthophonique* n°230, p. 138

85 MONFORT Marc et JUAREZ ; *L'Intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, p. 15.

Notre postulat est qu'en s'appropriant le matériel, l'échange à son sujet sera de meilleure qualité et que si l'on pousse à la créativité, alors on favorise l'expression. C'est le partage autour de son dessin, l'implication personnelle qui aide à le rapporter à une tierce personne ... Le dessin devient alors un support qui permet d'échanger et d'être informatif. Quand cela s'inscrit dans un cadre ludique, celui d'une histoire en images créée par l'enfant, cela devient un support qui sous-tend l'activité langagière et de ce fait nous posons l'hypothèse que cela favorise son développement.

L'objectif est d'améliorer la pragmatique du langage et l'échange, et le dessin est ainsi un prétexte, le support visuel à un échange verbal. À plus long terme, nous espérons donner des codes pour le récit induit et la conversation, afin que cela se généralise dans le langage spontané.

Chapitre III
PARTIE PRATIQUE

I. Méthodologie

« L'enfant n'est pas un vase que l'on remplit mais un feu que l'on embrase. »

François Rabelais

1. La population

1.1. Choix

Avant de faire passer notre protocole, nous avons établi des critères spécifiques quant aux enfants qui pouvaient participer à notre étude.

Dans un premier temps, il fallait que le diagnostic ait déjà été posé car nous ne pouvions nous permettre d'endosser ce rôle ni d'assumer une telle responsabilité. Dans la mesure où nous étudions le langage spontané des enfants dysphasiques, il est évident également que la dysphasie devait être avérée et non plus seulement suspectée.

D'un autre côté, il était préférable de travailler auprès d'enfants jeunes ou bien en début de prise en charge. En effet, l'hypospontanéité verbale a tendance à s'estomper et le langage spontané s'améliore avec l'évolution de la rééducation et les progrès qu'elle entraîne. Le critère d'âge était donc important, et de nombreuses orthophonistes sollicitées nous ont effectivement précisé que leur patient en grandissant devenait plus loquace.

Pour l'étude du langage spontané, nous avons vu que la pragmatique a son importance et que cette capacité se développe jusqu'à un âge avancé. La notion d'âge n'est donc pas aussi importante pour analyser la pragmatique du langage que le langage spontané, toutefois il convenait aussi que notre population reste homogène et nous ne pouvions donc pas présenter des écarts d'âge trop grands.

L'hypospontanéité verbale est un marqueur qui se retrouve surtout chez les enfants ayant une dysphasie phonologique-syntaxique, et les troubles pragmatiques plutôt chez des enfants ayant une dysphasie sémantico-pragmatique. Par simplicité mais aussi dans un souci de neutralité, nous n'avons pas établi de critère quant à la dysphasie que les enfants devaient présenter, et cela d'autant que nous avons vu que des études récentes montrent

que l'enfant peut passer, au cours de son évolution, d'une dysphasie à une autre. (Botting et Conti-Ramsden, 1995). Cependant, nous verrons qu'à l'image de la prévalence les sept enfants de notre étude présentent finalement une dysphasie phonologique-syntaxique.

Le choix s'est donc arrêté sur des enfants jeunes, et si possible en début de prise en charge, et présentant une dysphasie, quelle qu'elle soit. Nous avons étudié ensuite le langage spontané et conversationnel, incluant l'hypospontanéité verbale et la pragmatique du langage.

1.2. Présentation

Après avoir contacté de nombreuses orthophonistes, nous avons pu constituer un groupe de sept enfants, essentiellement des garçons, âgés entre 5 et 8,3 ans. Afin de les présenter chacun et en contexte, nous proposons ici un bref compte rendu organisé selon les lieux de provenance⁸⁶.

1.2.1. Les Chanterelles

L'institut d'éducation sensorielle « Les Chanterelles » de Nice accueille des enfants de la naissance à 12 ans présentant une surdité et des troubles spécifiques du langage. Deux enfants de cet établissement ont participé à notre étude.

- Ulysse, 01/09/2006, âgé de 8 ans et 2 mois

Ulysse a une dysphasie phonologique-syntaxique avec un retard de parole encore important et une hypospontanéité verbale, cependant la compréhension est relativement préservée. Aux Chanterelles depuis 2012, il est actuellement en classe de CP après avoir redoublé plusieurs fois en maternelle. Il est suivi en orthophonie à raison de deux fois par semaine.

- Ruben, 11/08/2006, âgé de 8 ans et 3 mois

Trouble sévère du langage oral et écrit de type dysphasie phonologique-syntaxique avec un déficit lexical, des troubles de l'encodage phonologique et syntaxique et des difficultés

⁸⁶ Par respect et dans un souci d'anonymat, les prénoms des enfants ont été modifiés.

importantes d'entrée dans l'écrit. Ruben a également des difficultés de concentration et une attention labile. Il est suivi en orthophonie, deux fois par semaine.

1.2.2. Le CAMSP de Lenval

Le Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP) accueillent des enfants de la naissance à 6 ans et propose une prise en charge pluridisciplinaire pour les enfants présentant des déficits sensoriels, moteurs ou mentaux.

- Wassim, 20/05/2009, âgé de 5 ans et 6 mois

En grande section de maternelle, Wassim a un trouble phonologique important. Il présente un retard de parole et de langage, avec un déficit lexical lié aux difficultés d'encodage syntaxique. La compréhension morphosyntaxique du langage oral est également déficitaire et dépend de la complexité de la phrase. En langage spontané, on note d'importantes transformations phonologiques nuisant à l'intelligibilité de son discours. L'orthophoniste est ainsi en faveur d'un trouble structurel de type dysphasie phonologico-syntaxique.

1.2.3. Les cabinets libéraux

Deux orthophonistes exerçant en libéral ont accepté de nous présenter deux de leurs patients.

- Kévin, 31/10/2009, âgé de 5 ans et 2 mois

Lors du dernier bilan effectué par son orthophoniste, Kévin présente différents marqueurs de déviance propres à une dysphasie phonologique-syntaxique tels que l'hypospontanéité, l'inintelligibilité, le trouble phonologique, la répétition de mots déficitaire et l'encodage syntaxique défaillant avec agrammatisme. Elle conclut à une dysphasie phonologique-syntaxique. Il est suivi par son orthophoniste deux fois par semaine.

- Clément, 05/10/2006, âgé de 8 ans et 1 mois

Clément présente un trouble spécifique de type dysphasie phonologique-syntaxique, il effectue actuellement sa deuxième année de CE1, accompagné par une AVSI.

Les difficultés en langage oral prédominent sur le versant expressif avec un manque du mot, des paraphasies phonémiques et sémantiques et une répétition altérée. Il est suivi trois fois par semaine en orthophonie.

- Titouan, 01/01/2009, âgé de 5 ans et 11 mois

Titouan présente un trouble articuloire associé à un retard de parole, ainsi qu'un trouble du langage oral. Il est hypospontané, son stock lexical actif est toujours déficitaire pour son âge et les difficultés d'encodage syntaxique persistent. La compréhension morphosyntaxique du langage oral est cependant correcte pour son âge. L'orthophoniste a posé le diagnostic de trouble structurel de type dysphasie phonologique-syntaxique.

- Léo, 18/09/2007, âgé de 7 ans et 2 mois

Léo est âgé de 7 ans au moment du bilan. Il est scolarisé en CP, classe qu'il redouble, il a un petit frère âgé de 5 ans qui est également suivi en rééducation orthophonique pour un retard de parole et de langage.

Léo est suivi en rééducation orthophonique depuis mars 2011, à raison de deux séances par semaine. L'orthophoniste observe un retard de parole et de langage avec des difficultés d'encodage syntaxique et un langage spontané empreint d'importantes transformations phonologiques. Le trouble structurel est également de type dysphasie phonologico-syntaxique.

Prénom	Date de naissance	Âge	Classe	Provenance	Début de la prise en charge	Fréquence de la rééducation
Kévin	31/10/09	5,2	GSM	Libéral	01/03/13	2x/semaine
Wassim	20/05/09	5,6	GSM	Camsp	01/10/11	2x/semaine
Titouan	01/01/09	5,1	GSM	Libéral	11/10/11	2x/semaine
Léo	18/09/07	7,2	2 ^e CP	Libéral	01/03/11	2x/semaine
Clément	05/10/06	8,1	2 ^e CE1	Libéral	01/01/13	3x/semaine
Ulysse	01/09/06	8,2	CP	Chanterelles	01/01/12	3x/semaine
Ruben	11/08/06	8,3	CP	Chanterelles	01/05/10	3x/semaine

Tableau récapitulatif de la population.

Fidèle à la prévalence, notre cohorte est donc composée uniquement de garçons présentant une dysphasie phonologique-syntaxique.

1.3. Difficultés rencontrées

Au delà des difficultés rencontrées lors de la recherche de notre population (rareté des enfants dysphasiques, acceptation des orthophonistes et des familles) nous avons choisi d'évoquer ici le cas de trois enfants qui avaient été sélectionnés pour notre protocole mais qui ne l'ont pas suivi jusqu'au bout.

Sacha est âgé de 8 ans et 8 mois et nous commençons avec lui le protocole de la même manière qu'avec les autres enfants. Assez rapidement, le contact montre des particularités et des bizarreries se retrouvent dans son comportement. Lors d'une séance où nous construisions l'histoire en images, Sacha a eu un discours plutôt incohérent voire inquiétant. Par mesure de précaution et (après discussion avec l'orthophoniste) nous avons préféré arrêter le protocole, en expliquant à l'enfant que nous avons déjà bien travaillé

ensemble, et que si besoin était nous reviendrions vers lui. Cela n'a pas semblé le perturber.

À 6 ans, Adrien est encore très hypospontané et intolérant à la frustration. Le début du protocole s'est passé de manière satisfaisante cependant il restait très effacé. Il montrait des réticences à venir en séances, et lorsque nous lui avons dit que celles-ci n'étaient pas obligatoires, que cela pouvait être bien pour lui et que ça lui plairait sûrement mais que nous n'allions pas le forcer, il a exprimé un refus clair. Nous avons donc arrêté à la troisième séance, en lui laissant bien sûr la possibilité de revenir s'il changeait d'avis, puisque nous venions une fois par semaine dans la structure.

Enfin, Louise est âgée de 5 ans et le diagnostic de dysphasie phonologique-syntaxique a été posé. Nous devions la voir une fois par semaine afin de lui faire passer notre protocole, cependant pour des raisons d'emploi du temps cela n'a pu se faire.

Ces différents aléas nous mènent ainsi à une cohorte réduite et exclusivement masculine.

2. Conduite du protocole

2.1. Les épreuves d'évaluation

En aucun cas le diagnostic posé par l'orthophoniste du patient n'a été mis en doute, il ne s'agissait donc pas de vérifier s'il y avait bien une dysphasie.

Les tests effectués lors de la première séance ont eu pour but de mettre en évidence les difficultés et capacités de l'enfant à ce moment précis afin de pouvoir comparer les résultats à la fin de protocole et d'analyser l'évolution suite à nos séances. Les épreuves ont été sélectionnées pour évaluer le langage oral, la pragmatique, le récit induit.

2.1.1. La pragmatique

L'ÉVALUATION du développement du Langage Oral, chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois, a été conçue par Françoise Coquet, Pierre Ferrand et Jacques Roustit en 2004.

Nous avons choisi les deux premières épreuves de la batterie EVALO 2-6, composées d'une Conversation et d'un Dessin sur consignes, afin d'observer comment les actes de langage pouvaient être traités par l'enfant en réception et en production, ainsi que les stratégies d'adaptation qu'il était capable de mettre en place.

Le fait que certains enfants soient au-dessus de la limite d'âge de cotation du test ne nous a pas semblé discriminant dans la mesure où l'analyse qualitative prime sur les résultats quantitatifs.

La cotation pour les deux épreuves se fait selon le type de réponse apportée par l'enfant :

- absence de réponse, 0 point
- réponse inappropriée, 1 point
- réponse appropriée non verbale, 2 points
- réponse appropriée avec un mot, 3 points
- réponse appropriée avec 2 ou 3 mots, 4 points
- réponse construite, 5 points.

a. L'entretien d'accueil

Il nous a semblé que cette épreuve ne pouvait se faire qu'une seule fois, lors de la rencontre avec l'enfant, puisque cette conversation permet de se présenter l'un à l'autre.

Pour certains enfants, ce mode de rencontre n'était pas évident. Mais nous avons adopté la même attitude avec chacun d'entre eux afin de ne pas biaiser le test, même lorsque l'enfant était très hypospontané nous gardions la même trame. La consigne par ailleurs est claire : « mener avec l'enfant en début de séance un "*Entretien d'accueil*" sur le mode de la conversation. Se limiter aux inductions proposées et respecter strictement les énoncés indiqués. Entre chaque induction, laisser du temps à l'enfant pour élaborer une réponse. »⁸⁷

87 EVALO 2-6 Tâche pragmatique 1 « Entretien d'accueil »

Le sujet doit comprendre et produire un certain nombre d'actes de langage et employer des routines conversationnelles.

Il convient de noter précisément les réponses de l'enfant qu'elles soient en modalité verbale (mots, phrases) ou non verbale (regards, mimiques, postures, mimes, gestes ou vocalisations).

La tâche se prête à un constat et à un relevé des types d'actes de langage compris et produits dans le contexte d'observation.

Actes de langage compris	Actes de langage produits
<ul style="list-style-type: none"> - Saluer - Poser une question - Demander une information - Demander un récit - Demander une explication - Demander une justification - Donner une information - Donner une explication - Terminer une conversation 	<ul style="list-style-type: none"> - Saluer - Répondre à une question - Donner une information - Raconter - Expliquer - Justifier - Demander une information / explication - Recevoir / comprendre une explication - Terminer une conversation

Tableau consigne et cotation d'EVALO.

b. Le dessin d'après consignes

Proposé juste après l'entretien d'accueil, cette tâche évalue aussi les actes de langage et subit la même cotation. L'enfant doit mettre en place, à trois reprises, une stratégie d'adaptation à un événement qui provoque une rupture dans l'échange :

- absence de crayons pour dessiner
- message de l'orthophoniste inaudible
- nécessité d'écrire un mot alors qu'il n'est pas entré dans les apprentissages de l'écrit.

Actes de langage compris	Actes de langage produits	Stratégies d'adaptation
<ul style="list-style-type: none"> - Suggérer - Faire une proposition - Proposer un choix - Donner une consigne - Présenter des excuses 	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à une suggestion - Manifester son accord - Faire un choix - Exécuter une consigne - Répondre à des excuses - Remercier 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionner - Attirer l'attention - Demander un objet - Exprimer une difficulté - Demander de l'aide - Manifester une incompréhension - Demander une répétition

Tableau consigne et cotation d'EVALO.

En référence à la taxinomie des actes de langage pour le stade de développement de l'enfant, l'analyse des deux tâches doit permettre de repérer des singularités du comportement suggérant la maîtrise ou non de certains principes pragmatiques et de certaines règles conversationnelles. Ainsi, un indicateur « Pauvreté / réduction des actes de langage » peut être déduit.

2.1.2. Le récit d'une histoire en images

Nous avons proposé l'histoire en images du C.A.L.E., épreuve 9 du Capacités en Langage Oral et Ecrit, 2005. La cotation de ce récit, établie par Madame Andrée Girolami, permet de tester le vocabulaire, la syntaxe et la compréhension.



Ce test nous a permis de voir comment l'enfant parvenait ou non à produire un court récit oral basé sur trois images simplifiées et surtout de mettre en évidence son système linguistique.

Nous laissons l'enfant regarder les images autant de temps qu'il le souhaite, puis raconter quand il est prêt. La même consigne a ainsi été donnée à chaque enfant : « *je vais te montrer une histoire en images, tu la regardes tout le temps que tu veux, et quand tu penses que tu la sais tu me le dis, je la cache et tu me racontes.* »

La compréhension générale (CG) puis la compréhension et évocation des détails (CED) sont étudiées :

- la compréhension générale dépend du récit, selon s'il est 100% narratif avec cause du départ exprimée, 75% narratif incomplet, 50% narratif incomplet ou descriptif dans l'ordre, 25% descriptif incomplet ou chronologie inversée, 0%, pas de récit.
- La compréhension et évocation des détails dépend des cinq centres d'intérêt : personne, cadre, action, événement, conséquence.

La structure syntaxique permet d'appréhender le système de l'enfant selon le schéma classique SVO et de voir les possibilités de nuances ou d'utilisation de la phrase complexe. La richesse lexicale est également objectivée en fonction du nombre de mots dans le récit et de la redondance. Compréhension, syntaxe et vocabulaire sont ainsi analysés séparément, puis comparés.

2.1.3. Fluence sémantique

La batterie de l'EDA (Évaluation Des fonctions cognitives et des Apprentissages) a été mise à jour en 2011 sous la direction du Dr Catherine Billard, neuropédiatre, et de l'orthophoniste Monique Touzin.

Il est étalonné de la moyenne section de maternelle au CM2, et n'est pas un outil de diagnostic mais de dépistage. La fluence est une épreuve optionnelle dans le domaine des fonctions verbales et mesure l'aisance du participant à produire de la parole signifiante, de façon qualitative et quantitative.

Il consiste à dire le plus vite possible tous les noms d'animaux que l'on connaît, en 20 secondes. La cotation se fait normalement par niveau scolaire, cependant pour une épreuve de fluence nous avons jugé préférable de ramener les résultats à l'âge réel de l'enfant dans la mesure où cette capacité n'est pas liée à un apprentissage scolaire mais au développement langagier.

La consigne est la même pour chaque enfant : « *Tu vas me dire le maximum de noms d'animaux que tu connais, le plus vite possible.* »

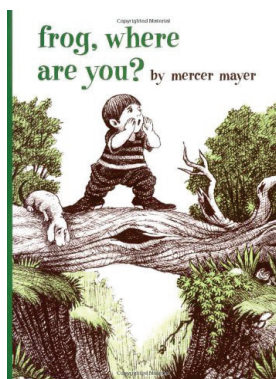
La cotation est d'un point par bonne réponse, même s'il s'agit d'animaux de la même famille, par exemple « chien, chiot... ». En revanche, les persévérations ne sont pas comptées.

2.1.4. La production de récit

Le livre Frog, where are you? de Mercer Mayer (1969) nous a semblé pertinent pour tester la production de récit mais aussi pour la suite de notre protocole puisqu'il représentait un modèle d'histoire en images, sans texte, que nous allions par la suite reproduire.

Mesdames Géraldine Hilaire-Debove et Odile Durand ont construit en 2008 une double grille permettant d'évaluer les capacités linguistiques et cognitives de la construction du récit. Ces grilles ont été étalonnées auprès d'enfants francophones âgés de 4 à 8 ans.

Nous avons contacté Mme Hilaire-Debove pour l'utilisation du test et obtenu son autorisation.



En quinze pages, ce livre raconte l'histoire d'un garçon accompagné de son chien qui cherche à retrouver sa grenouille qui s'est échappée, dans la nuit, de son bocal. Au cours de ses recherches, le garçon va rencontrer d'autres personnages et vivre un certain nombre de mésaventures, jusqu'au dénouement.

La passation dure en moyenne quinze minutes et se déroule autour de trois phases :

- Nous expliquons à l'enfant qu'il devra raconter l'histoire qu'il va découvrir à un autre adulte ; dans notre protocole, l'orthophoniste en général. Au moment où l'on donne le livret à l'enfant, la consigne est la suivante : « *c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille. Tu vas regarder les images jusqu'au bout puis tu raconteras l'histoire à X.* »
- Quand l'enfant découvre le livret, nous lui précisons que s'il y a des mots qu'il ne connaît pas ou s'il a des questions, nous sommes là pour y répondre.
- Enfin, l'autre adulte s'installe en face et nous rappelons à l'enfant qu'il ne connaît pas l'histoire. Un cache est installé entre l'adulte et l'enfant de manière à ce que l'adulte ne puisse voir le livret. Puis l'enfant raconte l'histoire en s'appuyant du livret.

Plus long que le récit du CALE, cet outil permet alors d'envisager une production plus riche en quantité. Il offre ainsi la possibilité d'analyser les capacités narratives et linguistiques de l'enfant. L'enfant ayant les images devant lui, ses capacités de production sont évaluées, mais aussi ses stratégies d'adaptation, en posant des questions si besoin, s'il ne connaît pas le nom d'un animal par exemple.

2.2. Les séances : l'histoire en images

Après cette première séance d'évaluation, nous rappelons à l'enfant que c'est maintenant à nous de créer notre propre histoire en images. L'initiative n'a été simple pour aucun enfant, nous avons parfois donné des idées absurdes aux enfants pour provoquer des réactions de refus et des idées opposées. Par exemple nous évoquions une princesse comme personnage principal, et souvent l'enfant préférait plutôt un garçon et trouvait de cette manière son premier personnage. En questionnant l'enfant et en lui donnant divers exemples nous l'aidions à amorcer son histoire.

Selon l'âge de l'enfant, la création fut plus ou moins difficile : les enfants les plus jeunes ont ainsi eu du mal à raconter une histoire provenant de leur imaginaire, ils ont repris un conte ou une histoire déjà connue, comme « Tchoupi », ou encore l'histoire de la grenouille que nous venions de voir ensemble, ils n'arrivaient pas à s'en détacher.

L'objectif premier est de mettre en place une situation d'échanges, et de provoquer la création imagée pour en faire émerger une production orale. Dans ce contexte, le langage pourrait alors être étayé puis structuré. Les dessins font ainsi figures de prétexte, ils ne représentent qu'un support à l'expression orale et à la discussion. En effet, nous avons pensé que nous devions même intervenir dans de nombreuses situations pour créer ce dialogue avec l'enfant. L'idée n'était pas de laisser l'enfant dessiner puis de voir ce qu'il avait produit mais de mettre en place une situation dialogique. Si le dessin de l'enfant n'était pas cohérent nous intervenions parfois également pour le lui signaler et l'aider à structurer son récit.

Trois axes sont esquissés derrière l'objectif principal de ce protocole : la structuration du récit, l'apport d'outils linguistiques et les aspects pragmatiques. Cependant ce travail nécessite un temps beaucoup plus long pour un travail plus approfondi.

Une durée de quatre séances était initialement prévue pour la création de l'histoire en images, un des enfants l'avait terminée avant et d'autres ont eu besoin de plus de temps.

2.3. Dernière séance

2.3.1. Le CALE et la fluence

Nous avons de nouveau évalué le CALE et la fluence sémantique de l'enfant, afin de comparer les mêmes productions avant et après notre intervention et de voir si le fait de donner la parole à l'enfant, et de le laisser maître de ses productions dessinées et orales l'avait amené à parler plus, et/ou mieux. Les mêmes consignes et cotations ont été respectées.

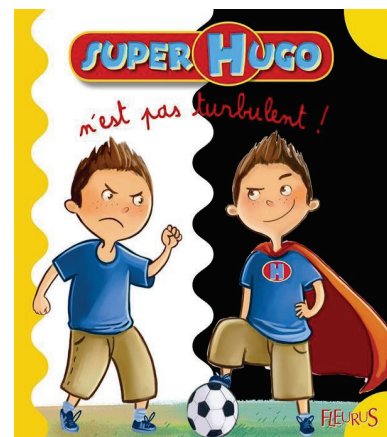
2.3.2. L'histoire en images

Lorsque l'histoire en images était terminée, nous avons proposé à chaque enfant de la raconter à la même personne que pour la « Frog ». Là encore, cette personne écoute sans intervenir afin de laisser l'enfant à son récit, de ne pas l'interrompre ni l'influencer. Nous avons ensuite comparé les productions de la « Frog » et celles de l'histoire de l'enfant pour voir si le récit avait évolué.

2.3.3. Une dernière histoire

Pour finir notre protocole, nous avons souhaité garder le livre comme support en montrant à l'enfant une nouvelle histoire : Super Hugo n'est pas turbulent, de Fabienne Blanchut (2014).

Ce petit garçon, parfois déjà connu des enfants, change de comportement dès qu'il met sa cape rouge et qu'il se transforme en « Super Hugo ». Les pages qui se font face montrent alors ses deux côtés : sur la page de gauche se trouve le Hugo qui fait des bêtises et que l'on gronde, et sur la page de droite notre Super Hugo reste sage et est apprécié.



Le schéma duel du livre nous a poussée à aborder l'histoire en binôme. En montrant le livre à l'enfant, nous lui disions que nous allions raconter l'histoire ensemble, simplement en regardant les images, comme il l'a fait lorsqu'il a raconté la Frog, puis son histoire en images. Chacun devait parler au bon moment et écouter l'autre lorsque c'était sa page. Les tours de parole ont ainsi été joués dans ce tour de rôle, et il était intéressant de voir comment chaque enfant parvenait à le gérer.

3. Difficultés rencontrées

Les sept enfants qui ont suivi le protocole en entier ont tous été assidus et volontaires, les difficultés rencontrées qu'il nous semble intéressant d'aborder ici sont d'ordre personnel. En effet, nous avons commencé les passations au début de notre dernière année d'étude, et si le contact avec les enfants s'est toujours bien établi le manque d'expérience auprès d'enfants dysphasiques en tant qu'orthophoniste a pu gêner. Il est certes plus aisé – dans tout type de situations – de constater avec du recul que nous aurions dû agir ainsi, appréhender les événements comme cela. Cependant, après que les réflexions ont été posées par écrit, nous est apparu notre comportement souvent à côté de l'attitude que l'orthophoniste doit adopter dans sa rééducation. Ainsi, les questions que nous posions ont pu être trop nombreuses, trop fermées et pas assez souvent ouvertes sur deux propositions, puis notre parole sûrement trop présente.

Cependant toutes ces maladresses qui surgissent aujourd'hui avec le recul ne peuvent entraver nos résultats puisque, naturellement, elles ont touché chaque enfant et notre attitude est restée égale. Par ailleurs, cette frustration d'avoir compris tardivement que nous pouvions aider autrement ces enfants s'amenuise dans ce contexte de recherche, et s'éteint face à l'expérience acquise.

II. Recueil des résultats et analyses qualitative et quantitative

« Le gain de la recherche, c'est la recherche elle-même. »

Saint Grégoire de Nysse

Nous détaillerons dans un premier temps les résultats obtenus aux épreuves pragmatiques et à la « Frog », lors de la première séance, comme un état des lieux des capacités de chaque enfant à l'aube de notre intervention.

Les séances seront ensuite décrites et permettront d'analyser l'évolution du comportement de chaque enfant, leur expression, de leurs capacités narratives ainsi que nos échanges.

Puis le CALE et la fluence seront abordés pour constater d'éventuels progrès et établir une comparaison entre le début et la fin du protocole.

La « Frog » sera à nouveau évoquée et sera mise en corrélation avec le récit de l'histoire en images. Nous étudierons alors l'évolution des structures linguistiques des enfants.

Enfin, nous noterons nos observations qualitatives lors de la lecture de l'histoire du livre Super Hugo.

1. Résultats et analyses des épreuves initiales

1.1. EVALO

Nous présentons ici les résultats enfant par enfant, selon leur âge, dans un ordre croissant. À partir du quatrième enfant, Léo, l'âge limite de cotation est dépassé mais nous verrons, comme nous l'avions évoqué plus haut, que cela n'a pas de conséquence en soi sur notre analyse.

1.1.1. Kévin

Tâche Pragma 1 Entretien d'accueil	Tâche Pragma 2 Dessin sur consignes	Pragma Actes de langage Total des deux tâches
34 : -0,87 / vert M	12 : -2,62 / orange	46/140 : -2,19 / orange

Lors de cette première séance, Kévin est très réservé et chuchote pour parler. La plupart de ses réponses se résument aux trois mots « je sais pas », et sont chuchotées. Ce type de réponse est coté 4 points car constitué de trois mots, cependant cela ne semble pas toujours adapté : il ne sait pas pourquoi il vient nous voir certes, mais il ne sait pas non plus ce qu'il a fait juste avant de venir, et il le dit en chuchotant. Nous observons également cinq réponses non verbales, principalement des signes de tête et des mimiques. Notons que lorsque nous lui donnons la feuille pour dessiner mais aucun feutre, il semble adopter une posture d'attente qui ne reflète aucune réaction. Le dessin sur consignes, qui nécessite de mettre en place des stratégies d'adaptation, pose nettement plus de difficultés que l'entretien d'accueil.

Ce comportement s'améliorera au fil des séances et Kévin cessera de chuchoter à la troisième séance et sera davantage dans l'échange.

1.1.2. Wassim

Tâche Pragma 1 Entretien d'accueil	Tâche Pragma 2 Dessin sur consignes	Pragma Actes de langage Total des deux tâches
28 : -1,59 / jaune	30 : -0,24 / vert	58/140 : -1,03 / jaune

Wassim est souriant et expressif, il ne nous donne que deux réponses non verbales. Il s'exprime majoritairement avec deux ou trois mots et n'hésite pas à nous faire part de ses difficultés, pour écrire et dessiner, « *moi pas écrire* » lorsque nous lui demandons d'écrire le mot fleur. Cependant, ce score reflète aussi cinq absences de réponses, notamment à la question « Comment ça va ? » où nous notons aucune réaction de sa part.

À la question « Quel jour on est aujourd'hui ? » Wassim fait un signe négatif de la tête, et nous devons lui répéter la question pour savoir si c'est le matin ou l'après-midi. En revanche, sa réponse à cette demande est juste et lorsque nous lui demandons comment il le sait il répond de façon cohérente « *maman dit* ».

Chez cet enfant, les actes de langage en productions et les stratégies d'adaptation – dans cette épreuve – sont supérieurs aux actes de langage compris.

1.1.3. Titouan

Tâche Pragma 1 Entretien d'accueil	Tâche Pragma 2 Dessin sur consignes	Pragma Actes de langage Total des deux tâches
15 : -2,81 / orange	12 : -1,85 / jaune	27/140 : -2,56 / orange

Lorsque nous rencontrons Titouan, il est très réservé et dans une conduite presque d'évitement, son regard est fuyant. Le premier acte de langage compris et produit qui consiste à saluer n'est pas relevé, il ne montre aucune réaction à notre « Bonjour » et ne répond pas à la question « Comment ça va ? ». Il nous donne son prénom en chuchotant, puis nous recueillons huit absences de réponses et cinq réponses non verbales, principalement gestuelles, ce qui explique en partie le score obtenu.

Au cours de la prise en charge, Titouan sera parfois plus intéressé et donc moins réservé, mais nous retrouverons ce comportement à maintes reprises, surtout lorsqu'il sera face à des difficultés.

1.1.4. Léo

Tâche Pragma 1 Entretien d'accueil	Tâche Pragma 2 Dessin sur consignes	Pragma Actes de langage Total des deux tâches
43 : +0,17 / bleu	45 : +1,23 / bleu	88/140 : +0,82 / bleu

Léo est un enfant très agréable, avenant et plutôt bavard. Son discours en spontané est souvent décousu et agrammatique, cependant les résultats à cette épreuve montrent qu'il est tout à fait adapté et en mesure de comprendre et de produire des actes de langage.

Nous ne relevons qu'une seule réponse non verbale à la question « Tu sais pourquoi tu viens me voir ? », où il répond par une mimique d'ignorance symbolique et spontanée, en haussant légèrement les épaules. Par ailleurs, c'est l'enfant qui produit le plus de phrases construites et il se présente spontanément après que nous lui donnons notre prénom. Il nous interpelle à sa manière lorsqu'il voit qu'il n'a pas de feutre : « *Mais, j'peux pas. Comment on fait ?* », et quand il a fini son dessin : « *Voilà !* ».

Les épreuves pragmatiques nous permettent d'établir un premier profil, qui se verra différent lors de la création de l'histoire en images.

1.1.5. Clément

Tâche Pragma 1 Entretien d'accueil	Tâche Pragma 2 Dessin sur consignes	Pragma Actes de langage Total des deux tâches
46 : +0,5 / bleu	27 : -0,45 / vert	73/140 : 0 / vert

L'écart entre les deux épreuves montre que Clément est moins apte à trouver des stratégies d'adaptation qu'à produire des actes de langage. À 8 ans et 1 mois, il reste réservé mais non pas fuyant, il répond de manière tout à fait adaptée à l'entretien d'accueil, qui semble même naturel comparé à d'autres enfants. Il apporte trois réponses construites et peu de réponses non verbales. Toutefois, il paraît décontenancé par l'épreuve du dessin sur consignes et ne montre aucune réaction lorsque nous lui donnons la feuille, et attend passivement sans nous interpeller lorsque son dessin de la fleur est terminé.

Là encore, ces épreuves sont assez représentatives du comportement que nous retrouverons en séances et cet enfant se montrera souvent déconcerté et intimidé face à la difficulté.

1.1.6. Ulysse

Tâche Pragma 1 Entretien d'accueil	Tâche Pragma 2 Dessin sur consignes	Pragma Actes de langage Total des deux tâches
29 : -1,31 / jaune	21 : -1,01 / jaune	50/140 : -1,28 / jaune

Par ses résultats, Ulysse nous montre que l'âge n'est pas un critère nécessairement pertinent dans notre étude. Plus âgé que Clément et Léo et au-dessus la limite de cotation, il présente pourtant des difficultés bien en-deçà de ce qui est attendu chez un enfant de 6 ans. Son score global est même inférieur à celui de Wassim qui pourtant a trois ans de moins que lui. En s'attachant à l'aspect clinique, nous observons surtout des réponses inappropriées, ce qui n'était pas le cas chez les autres enfants. Lorsque nous lui demandons quel jour nous sommes, Ulysse se met à réciter mécaniquement les jours de la semaine, comme une série automatique non expressive. Au moment où nous lui demandons de dessiner une voiture (la question explicite), Ulysse ne réagit pas du tout, nous devons lui répéter la consigne et l'encourager.

Ce comportement quelque peu particulier se retrouvera parfois au cours des séances suivantes.

1.1.7. Ruben

Tâche Pragma 1 Entretien d'accueil	Tâche Pragma 2 Dessin sur consignes	Pragma Actes de langage Total des deux tâches
33 : -0,88 / vert	24 : -0,73 / vert	57/140 : -0,89 / vert

Ruben est le plus âgé des enfants, ses résultats sont moyens mais restent en-dessous de ce qu'on attendrait pour un garçon de son âge. Dans son intonation, Ruben paraît souvent immature et plus jeune qu'il ne l'est. Lui aussi, à la question « Quel jour on est aujourd'hui ? » il se met à lister les jours de la semaine, ce qui est encore une fois étonnant et inapproprié.

Lorsque nous nous excusons d'avoir oublié les crayons, Ruben se met à rire, en revanche au moment où il doit dessiner la voiture - « Maintenant tu vas dessiner une voiture » - il ne réagit pas et nous devons lui répéter la demande. À la question « Explique moi comment c'est une voiture », Ruben nous rétorque « *Comme ça* » l'air incrédule, ce qui en soit n'était pas faux, mais ce n'était pas non plus la réponse attendue.

Le comportement immature et parfois inapproprié se retrouvera tout au long de la prise en charge.

1.1.8. Tableau comparatif

Nous avons répertorié les résultats de chaque enfant dans un tableau récapitulatif et surtout comparatif, où l'ordre n'est plus par âge mais selon la croissance des scores obtenus ce jour-là.

Enfants	Titouan 5,10 ans	Kévin 5,2 ans	Ulysse 8,2 mois	Wassim 5,6 ans	Ruben 8,3 ans	Clément 8,1 ans	Léo 7,2 ans
Score global	-2,56	-2,19	-1,28	-1,03	-0,89	0	+0,82

Tableau récapitulatif et classement des enfants selon les résultats.

Comme le montre le code couleur, sur sept enfants, deux entrent dans la zone pathologique, deux sont dans la moyenne faible, deux dans la moyenne haute et un est au-dessus de la moyenne.

L'analyse clinique que nous avons exposée est malgré tout indispensable à la lecture de ce tableau quantitatif, d'autant que Ruben, à 8 ans, propose encore des réponses inappropriées et son score obtenu sur une cotation à 6 ans ne reflète donc pas entièrement ses difficultés et son écart à la norme.

1.2. Frog « where are you ? »

Nous l'avons vu, ce test analyse la production de récit. En effet, si le langage est mal construit mais que les personnages et événements – bien que mal introduits – sont évoqués, alors les résultats sont bons. En revanche, si l'enfant ne parle pas, ou très peu, alors son score est moins bon : c'est le cas de Wassim ici. Autrement, s'il parle beaucoup mais sans jamais mentionner les éléments attendus, la cotation pourra aussi être pathologique. En revanche, un enfant qui parle très peu, mais de manière efficace, pourra obtenir un résultat correct, voire supérieur à d'autres enfants qui pourtant parlent plus que lui.

Il s'agit donc de voir si le langage est informatif, si le récit est construit.

		Kévin	Wassim	Titouan	Léo	Clément	Ulysse	Ruben
Mesures narratives	Introduction	-1	-2				-1,5	-1,5
	Événement incitateur							
	Mention de recherche		-1				-1,5	-2
	Personnages secondaires	-2	-2			-2	-1	-2
	Mésaventures	-1	-2	-1	-2	-1,5	-1,5	
	Résolution	-1,5	-1			-2	-1	-1
	Mesures interprétatives				-1	-2	-2	-2
	Total	-1	-2	-1		-1,5	-2	-2
Mesures linguistiques	Définies							
	Indéfinies		-1,5			-2	-2	

Tableau comparatif des résultats quantitatifs.

Nous allons développer maintenant notre analyse clinique de ces résultats chiffrés, enfant par enfant, afin de mieux comprendre leur dysfonctionnement et de mettre en lumière leurs capacités.

Toujours dans l'ordre croissant, les résultats sont détaillés selon l'âge des enfants. Les tableaux indiquent la cotation quantitative, et chaque item situé en-dessous de la moyenne, sans pour autant être forcément pathologique, est annoté en rouge⁸⁸. Pour information, le seuil pathologique se situe entre -1,5 et -1,8 écart type.

1.2.1. Kévin

Mesures narratives		Mesures linguistiques	
Total =	10 -1		
Introduction	3 -1	Définies	5
Événement incitateur	1	Indéfinies	1
Mention de recherche	3		
Personnages secondaires	0 -2		
Mésaventures	3 -1		
Résolution	0 -1,5		
Mesures interprétatives	0		

Lors de la passation, Kévin raconte lentement et d'une voix très faible. Il n'a posé aucune question en découvrant le livret, malgré la méconnaissance de certains animaux et l'incompréhension apparente de certaines situations.

Les personnages secondaires et les mésaventures sont les deux items qui ont causé des difficultés à Kévin. Les quatre personnages secondaires sont totalement absents de son récit, et sept mésaventures sur dix ne sont pas rapportées. La résolution, à savoir que le garçon retrouve finalement sa grenouille, n'est en aucun point évoquée. Kévin constate que la grenouille s'est échappée du bocal mais ne semble pas comprendre que le garçon part à sa recherche, son récit est très descriptif – malgré les nombreux éléments manquants – et le chien apparaît comme le personnage principal du livre par l'anaphore nominale « *le chien il* » que l'on retrouve 8 fois contre 3 évocation du « *petit garçon* ». Notons également une confusion des genres, qui se retrouve souvent chez les enfants dysphasiques : « *une pot* », pour parler du bocal de la grenouille.

⁸⁸ Se référer aux tableau de cotations mis en annexes.

1.2.2. Wassim

Mesures narratives			Mesures linguistiques		
Total =	4	-2			
Introduction	1	-2	Définies	1	
Événement incitateur	1		Indéfinies	0	-1,5
Mention de recherche	0	-1			
Personnages secondaires	0/1	-2			
Mésaventures	1	-2			
Résolution	0	-1			
Mesures interprétatives	0				

Le récit de Wassim est très laconique : dans la partie introduction qui ne concerne que les deux premières pages du livret, seule la grenouille est nommée : « *c'est la grenouille est dans...si est parti s'en va.* » Il ne parle du garçon et du chien qu'à partir de la page 2b, qui correspond aux événements incitateurs dans la cotation. Les personnages secondaires sont quasiment inexistantes, sauf les abeilles qui sont dénommées par un co-hyponyme « *ici mouches* », ce qui est une stratégie d'adaptation pertinente. Aucune mention de recherche n'est exprimée, certaines pages ont été regardées et ont provoqué le rire ou le sursaut sans que rien ne soit dit à l'adulte par l'enfant. La résolution est également absente, la production de Wassim est principalement descriptive et incomplète.

Si son récit est extrêmement court et déficitaire, Wassim semble tout de même avoir apprécié l'histoire. Lorsque le chien tombe dans l'eau, il rit franchement face à l'image qu'il rapporte ainsi : « *ici voir ça après y a la tête pouf* ». Nous avons compté cette séquence dans les mésaventures, l'unique à être évoquée.

1.2.3. Titouan

Mesures narratives		Mesures linguistiques	
Total =	11 -1		
Introduction	3	Définies	5
Événement incitateur	1	Indéfinies	0
Mention de recherche	1		
Personnages secondaires	2		
Mésaventures	3 -1		
Résolution	1		
Mesures interprétatives	0		

Hypospontané et fuyant, chuchotant lors des épreuves précédentes, Titouan ne réagit pas particulièrement lorsque nous lui présentons le livret. C'est le seul enfant que nous avons dû accompagner pour regarder les images jusqu'au bout. Très passif au début, nous lui avons suggéré au moins de tourner les pages tout seul afin qu'il participe davantage. Tenir le livre lui a finalement redonné un peu confiance et il a suivi avec intérêt l'histoire. Son récit ensuite est descriptif, avec de nombreuses phrases nominales. Cependant, il donne un nombre d'éléments moyen mais suffisant qui font penser qu'il a relativement bien compris l'histoire et qui montre surtout qu'il est en mesure de la restituer. Face à l'image du cerf, il cesse de parler et semble ennuyé. Il ne pose aucune question, et face à ce silence qui apparemment pourrait durer encore un temps nous lui donnons le mot « cerf », qu'il ne répète pas mais il reprend son récit et décrit tout de même l'image. Cette situation rejoint le manque de stratégies d'adaptation observé lors de l'épreuve pragmatique de l'EVALO et fait supposer que l'hypospontanéité serait plus forte face à des difficultés. Contrairement aux deux enfants précédents, et surtout à son comportement habituel, Titouan évoque un élément de résolution et sa description est finalement la plus complète.

1.2.4. Léo

Mesures narratives		Mesures linguistiques	
Total =	21		
Introduction	6 +	Définies	5
Événement incitateur	1	Indéfinies	4
Mention de recherche	4		
Personnages secondaires	3		
Mésaventures	4 -2		
Résolution	3 +		
Mesures interprétatives	0 -1		

En présentant les résultats aux épreuves de l'EVALO, nous disions que Léo était un enfant bavard. Son récit de la « Frog » est donc sans surprise le plus long de tous, et ce malgré les difficultés langagières importantes. C'est aussi le seul enfant à commencer par la formule traditionnelle « *Il était une fois* ». Le lexique actif de Léo étant correct, les personnages secondaires sont quasiment tous présents (sauf la taupe), néanmoins les mésaventures racontées sont insuffisantes ainsi que les mesures interprétatives. Léo s'adapte tout de même quand il le peut, comme par la périphrase et l'usage de l'hyperonyme pour évoquer la taupe dont le mot lui échappe : « *mais c'était pas le bon animal* ».

Cependant, il est également important de noter que ce récit si fourni contient finalement beaucoup de détails pas évidents ni nécessaires à l'histoire, et surtout parfois fruits de l'imagination de l'enfant. Il décrit par exemple le cerf fermant les yeux, le bruit de la grenouille, l'enfant « *penché en avant* », sachant que tous ces éléments ne sont absolument pas présents sur les images du livret. Nous constatons aussi des redondances telle que « *ensuite y sorti un hibou de le le hibou est sorti de son nid et y sortait le hibou* », ou encore « *y trouvé des grenouilles et c'était des grenouilles là qui zont trouvé* ».

Cette première analyse permet déjà de rappeler que la quantité n'est pas gage de qualité et que la longueur de l'énoncé peut faire croire à un récit approfondi et complet quand il est

en fait lacunaire et moins informatif. L'objectif avec cet enfant sera donc de rendre son discours plus fluide et informatif, d'en améliorer la qualité.

1.2.5. Clément

Mesures narratives		Mesures linguistiques	
Total =	19 -1,5		
Introduction	5	Définies	6
Événement incitateur	2	Indéfinies	1 -2
Mention de recherche	5		
Personnages secondaires	2 -2		
Mésaventures	5 -1,5		
Résolution	0 -2		
Mesures interprétatives	0 -2		

À la vue des résultats quantitatifs, les personnages secondaires, la résolution et les mesures interprétatives sont pathologiques. Les mésaventures sont dans la moyenne faible avec un score à $-1,5\sigma$, et le résultat global est également faible à $-1,5\sigma$. Le discours reflète un agrammatisme et un déficit lexical. Nous retrouvons ainsi des paraphrasies de type phonologique (bol pour bocal) et l'utilisation d'hyperonymes (animal pour cerf) qui peuvent là aussi être assimilés à des stratégies d'adaptation.

À la manière de Léo, Clément apporte parfois une analyse issue de son imagination : « *et après y s'est fait mal au nez, y s'est mordu* » ou encore « *et après le chien le regardait et il a dit il avait une voix bizarre* » pour les pages 6b et 7 (voir les images du livre en annexes).

Le récit descriptif est complet et les mesures interprétatives et la résolution, bien que pathologiques, n'empêchent pas une certaine cohérence dans l'histoire.

1.2.6. Ulysse

Mesures narratives		Mesures linguistiques	
Total =	16 -2		
Introduction	3 -1,5	Définies	4
Événement incitateur	1	Indéfinies	0 -2
Mention de recherche	3 -1,5		
Personnages secondaires	3 -1		
Mésaventures	5 -1,5		
Résolution	1 -1		
Mesures interprétatives	0 -2		

Le récit d'Ulysse peut faire ressortir une certaine immaturité, mais il semble avoir particulièrement apprécié l'épreuve par son comportement enjoué et sa manière de faire parler les personnages à plusieurs reprises, en y mettant l'intonation. Le retard de parole et les troubles du langage sont importants et parfois nuisent à l'intelligibilité. Comme dans le récit de Kévin, nous retrouvons des confusions de genre : « *le grenouille* », « *une hibou* ».

D'un point de vue quantitatif, Ulysse produit un récit pathologique et ne mentionne pas assez d'éléments. Il n'est pas informatif, et ses difficultés langagières, telles que le trouble de l'encodage syntaxique et le déficit lexical, représentent un handicap pour sa production. Sans forcément y accorder une importance ni en faire l'analyse, notons tout de même que la fin de son récit est la même que pour le CALE : « *et après y rentre à la maison. C'est tout.* », tel un discours plaqué.

1.2.7. Ruben

Mesures narratives		Mesures linguistiques	
Total =	15 -2		
Introduction	3 -1,5	Définies	2
Événement incitateur	2	Indéfinies	5
Mention de recherche	1 -2		
Personnages secondaires	2 -2		
Mésaventures	6		
Résolution	1 -1		
Mesures interprétatives	0 -2		

Le récit de Ruben est essentiellement descriptif, mais il est aussi incomplet et parfois inintelligible. En effet, le retard de parole et de langage sont massifs, et nous retrouvons des confusions de genre – « *la verre* », « *un mare* » – ainsi que l'usage de co-hyponyme puisque « *verre* » est employé pour le bocal. Comme Ulysse, Ruben s'amuse à faire parler les personnages en mettant le ton, mais il peut le faire parfois de manière excessive, en répétant quatre fois le mot « *crapaud* » et en allongeant la dernière syllabe, lorsqu'il fait parler le petit garçon par exemple.

Cependant, des bizarreries inattendues issues de l'imagination de l'enfant rendent le récit d'autant moins cohérent et font douter de sa compréhension. Notons : « *et l'enfant au château les laves et c'était un hibou* », « *il a trouvé le crapaud et a vu une petite fille et après des petits enfants* ». Le château, la petite fille et les enfants ne font absolument partie de notre histoire et rien sur les images ne pourrait créer une confusion, si les phrases ici sont construites elles ne sont pourtant pas adaptées au récit à produire.

Tous ces éléments justifient les résultats quantitatifs de Ruben et reflètent un grand nombre de difficultés.

1.3. Conclusions des épreuves initiales

Comme nous le soulignons depuis le début, l'âge n'est pas un facteur marquant pour la qualité – puisque les enfants les plus âgés ne sont pas nécessairement les plus en difficulté – mais il joue sur la quantité. En effet, cette épreuve nous montre que les jeunes enfants produisent des récits beaucoup plus courts, bien que parfois mieux construits que leurs aînés. En revanche, les anomalies langagières ne semblent pas nuire ni réduire particulièrement les productions, et la quantité, si elle dépend de l'âge, n'est pas affectée par les perturbations orales : l'âge a des conséquences sur la quantité sans en avoir sur la qualité, et la qualité n'a pas de conséquence sur la quantité.

C'est ainsi, après cette première séance pour mettre en évidence les capacités de chaque enfant, que nous nous sommes attachée à faire émerger la parole chez les enfants hypospontanés et à rendre le langage spontané plus fonctionnel chez ceux qui ne présentaient pas cette inhibition.

2. Déroulement et analyse qualitative des séances

Limitée par le temps, nous avons prévu 4 séances pour construire une histoire en images avec l'enfant. Comme nous l'avons précisé en amont, ce temps imparti s'est vu modifié lorsque les enfants finissaient plus tôt ou avaient besoin de plus de temps.

Nous avons instauré le même déroulement pour chaque enfant, l'histoire devait être le fruit de son imagination et venir de lui, qu'elle soit inventée et non pas imposée. Notre rôle était de l'aider dans le processus de création et de mettre en place une situation dialogique autour de ce projet.

2.1. L'histoire en images

La consigne a été présentée de la même manière à tous et en parallèle de la « Frog » .

Pour chaque enfant, l'histoire s'est construite au fur et à mesure, au fil des séances certains gardaient une certaine cohérence et adaptaient leurs idées, d'autres se perdaient dans leur récit ou semblaient même vouloir changer d'histoire. Pour ces derniers nos échanges devaient les amener à prendre conscience de ces incohérences et à les reprendre, mais cela n'a pas toujours été évident.

Lorsque leur histoire était terminée, nous avons proposé aux enfants de lui donner un titre et de dessiner la couverture, en faisant référence aux livres qu'ils connaissaient et en leur expliquant.

2.1.1. Kévin

Très hypospontané et fuyant, nous avons dû beaucoup solliciter Kévin pour commencer son histoire. Comme lors de la première séance, il s'exprimait encore en chuchotant et nous répondait souvent par « *je sais pas* ». Lorsque nous lui avons demandé s'il avait une idée d'histoire que nous pourrions dessiner, il nous a répondu « *je sais plus* », mais la proposition de raconter la vie d'une princesse le fit réagir : il releva la tête vers nous, rit et nous dit non. À la question « tu préférerais parler de pirates ou de voitures » il exprima un refus également. Finalement, nous lui avons dit que l'histoire d'un petit garçon pourrait

être une idée et, comme il ne nous répondait pas, nous avons commencé à dessiner ce premier personnage.

- *Tu veux prendre un crayon ou un feutre ?⁸⁹*
- ...
- *moi, je préfère un crayon. Je vais dessiner un petit garçon puis après on verra. Mais c'est pas facile à dessiner, tu vas m'aider ?*
- *(signe de tête, oui)*
- *Tiens je te mets les crayons devant toi. Je vais faire un grand sourire à ce petit garçon, on voit qu'il est content là.*
- *(il rit et il dessine avec nous)*

Peu à peu, Kévin répondait à nos questions, cessait de chuchoter et apportait des propositions de nouveaux éléments à l'histoire. Souvent, il se mettait à dessiner avant de nous dire ce qu'il voulait faire. Par le dessin, la situation dialogique s'est mise en place et l'expression de Kévin a pu émerger.

En revanche il n'a pu se détacher du récit de la « Frog » et nous avons vite compris qu'il le reproduisait plus ou moins : son histoire est celle d'une grenouille qui s'échappe, le petit garçon et le chien à qui elle appartenait se mettent à la chercher, mais la grenouille finit par retrouver sa famille et ses amis pour toujours. Contrairement à d'autres enfants que nous avons encouragés à trouver leur propre récit, nous n'avons pas fait de remarques à Kévin quant au choix de son histoire de peur, sinon de provoquer encore plus d'inhibition, de ne pas parvenir à la lever.

Ce n'est qu'à la fin, lorsque l'histoire devait être terminée, que Kévin a su intégrer son imagination au récit. Alors que la grenouille, un peu comme dans la « Frog », avait retrouvé sa famille, il a voulu qu'elle aille jouer avec ses amis et a ainsi dessiné une mare remplie d'animaux. Il a voulu ainsi ajouter trois dessins, tout se passait comme s'il repoussait la chute pour pouvoir continuer à dessiner.

→ À l'issue de notre intervention, Kévin semblait plus à l'aise et plus à même de répondre aux questions qui lui était posées : davantage présent dans l'échange il en devenait aussi acteur en prenant plus souvent la parole.

89 Lors des exemples, notre parole est en noir et celle des enfants en rouge

2.1.2. Wassim

Le retard de parole de Wassim est tel qu'il nous a parfois été difficile de comprendre ce qu'il voulait nous dire : il dit « *wabouf* » pour le lion par exemple.

Il a pu arriver qu'il montre à certains moments de l'agacement face à cette incompréhension. Il fallait donc créer une interaction, et non pas seulement l'écouter nous raconter son dessin, et après deux séances, ses usages langagiers nous étaient plus familiers et les échanges pouvaient mieux se mettre en place.

Dès que nous avons évoqué le projet de faire une histoire en images Wassim nous avait parlé de Tchoupi. Il montrait un réel amusement à dessiner cette histoire en particulier, et même s'il n'était pas inhibé comme Kévin et que nous aurions sûrement pu le pousser à une création originale, nous avons préféré lui laisser ce plaisir. Ceci étant, de la même manière que Kévin, Wassim a fini par s'éloigner de l'histoire de Tchoupi et se l'approprier. Au départ, Tchoupi fait des bêtises et se fait gronder par son père, puis Wassim a voulu intégrer des animaux à son histoire qui perdait alors de sa cohérence puisque le lion mange le papa de Tchoupi et sa maman tue le taureau quand Tchoupi va réveiller son petit frère (« *bébé Tchoupi* ») et se fait alors gronder de nouveau. Sa frénésie ôtait toute logique à l'histoire, comme s'il voulait la modifier sans cesse, mais après discussion nous avons au moins pu attribuer un ordre aux différents événements.

À l'image de son comportement lors du test EVALO, cet enfant nous a toujours sollicité lorsqu'il avait besoin de quelque chose et n'hésitait pas à s'exprimer s'il avait une remarque à faire ou qu'il n'était pas d'accord avec nous. Nous avons pu noter une évolution dans l'interaction : lors des premières séances autour des dessins, Wassim répondait surtout à nos questions mais nos échanges peu à peu se sont davantage transformés en discussion, en interaction où nous étions tous les deux acteurs.

Il fait partie des enfants qui semblaient réfractaires aux consignes au départ et qui finalement ont eu du mal à mettre un terme à leur production. Wassim faisait également de nombreux commentaires sur ses dessins : « *ça fait une boucle* », en parlant de son dessin de la main de Tchoupi, ou bien « *oh y en a beaucoup* », en constatant le nombre de pages qu'il a déjà remplies.

→ Wassim n'avait donc pas de souci pour prendre la parole, mais il nous a semblé être davantage dans l'échange et dans l'écoute à la fin du protocole.

2.1.3. Titouan

Passionné de voitures, nous pensions que Titouan accepterait notre idée d'en faire des personnages ou bien le sujet de son histoire, mais il a finalement choisi d'esquisser un lion. Au début, il décrivait son dessin en répondant à nos questions mais il ne parlait pas spontanément. Il restait même quasiment mutique : s'il communiquait par gestes, le regard et l'action, nous n'entendions presque pas le son de sa voix. « Est-ce qu'il a des amis ce lion ? » : il dessinait alors une girafe mais ne nous parlait pas, il souriait, content de son idée, mais nous devions poser à plusieurs reprises des questions pour qu'il nous explique ce qu'il était en train de faire. Il nous a laissée participer à son dessin, et nous interprétions ce qu'il coloriait pour engendrer l'interaction :

- *Ce ne serait pas la maman girafe, ou la grande sœur ?*
- *Oui maman*

Après qu'il a fait trois animaux, nous lui avons rappelé l'objectif du livre et lui avons proposé, pour commencer, la formule « il était une fois... ». Il s'agissait aussi de donner du sens à tous ces dessins et de s'assurer que la consigne était bien comprise. À ce moment-là, sa langue s'est doucement déliée. De nouveaux animaux sont apparus, puis un chasseur. Les prises de parole n'étaient pas plus nombreuses et consistaient à répondre à nos questions, cependant les mots uniques ont fait place à des énoncés plus longs et à quelques structures syntaxiques. Quand nous posions une question sur la suite, il se mettait d'abord à dessiner son idée, puis il nous racontait. Pour participer au « jeu », nous colorions surtout. L'histoire n'était pas nécessairement cohérente au début, puisque Titouan a d'abord raconté que les lions mangeaient les girafes, et finalement le chasseur prenait le rôle de méchant mais un des lions restait épargné... nous avons pris le parti d'interpréter cela comme un tâtonnement naturel lors de toute création.

Nous notions l'histoire au fur et à mesure pour être sûr de nous en souvenir, et cela rassurait l'enfant et maintenait la continuité du récit.

Malgré tout l'histoire de Titouan est empreinte d'agressivité, comme un besoin d'exprimer quelque chose de difficile ou douloureux. Lui aussi ne voulait plus s'arrêter. Son comportement est resté plutôt passif tout au long de notre protocole et il n'a pas totalement été réceptif à la structure et à la cohérence du récit que nous cherchions à mettre en place.

→ L'expression orale s'est améliorée en quantité, et nous avons pu observer le goût et l'intérêt pour l'échange verbal, non manifeste au départ. Moins fuyant à la fin, les contacts visuels étaient aussi plus longs et plus expressifs.

2.1.4. Léo

Très bavard lors des évaluations de la première séance et en spontané, Léo parlait nettement moins pendant la création de l'histoire. Très concentré et soucieux de bien faire tant pour les dessins que pour le récit, le temps consacré à la création du livre a été un peu plus long que pour les autres enfants. Et surtout, la contrainte du récit original semblait perturber Léo, il parlait beaucoup moins lors de l'assemblage des idées qu'en spontané ou au cours des épreuves. La difficulté de créer l'histoire le mobilisait, il est arrivé qu'il apporte des réponses gestuelles à nos questions, ce qu'il n'avait pas fait auparavant et qui semblait clairement lié à l'effort à fournir. Nous avons relevé ainsi, lors de la quatrième séance, trois questions de notre part auxquelles il apporte des réponses gestuelles, suivies de deux commentaires laissés sans réponse. Juste après cela, Léo ayant cassé la mine de son crayon s'est mis à rire, à poser des questions et à commenter cette situation qui n'avait pas trait au livre en cours :

- *Oh mince (mine cassée).*
- *C'est pas grave.*
- *On va tailler ?*
- *Oui. (je cherche un taille crayon)*
- *J'continue avec la mine ! (Rire)*
- *bah écoute si tu arrives oui !*
- *(Rire)*
- *C'est bon j'arrive*
- *Très bien*
- *Voilà !*
- *C'est très bien comme ça*
- *ça c'est avec une ptite mine. Une mine à peine comme ça ! (me la montre)*
- *Ah oui !*

Selon nous la réduction de Léo pendant l'invention de l'histoire est donc liée à l'effort que cela lui coûte mais aussi au besoin d'un support qui n'est pas encore exploitable puisqu'en création.

Assez rapidement, Léo a l'idée de raconter les aventures d'une famille de kangourous, les deux enfants demandent à leur mère l'autorisation d'aller jouer plus loin mais ils se perdent dans le brouillard. Finalement elle finit par les retrouver.

En discutant, nous parvenons à une cohérence parfaite qui se retrouve tant dans le récit que dans les dessins, qui sont d'une grande précision – Léo s'est même servi de la perspective pour représenter l'éloignement de la maman sur un des dessins.

Concentré sur son histoire, son discours du coup devenait moins redondant et plus précis.

→ Léo a fait preuve de cohérence et a su structurer son récit. Les échanges par ailleurs semblaient plus naturels et moins coûteux.

2.1.5. Clément

Clément a d'abord souhaité raconter une histoire vue en classe, puis celle de Pierre et le loup, qu'il connaissait également. Plus grand et plus à l'aise que Kévin, Wassim ou Titouan, Clément pouvait entendre nos remarques et nous n'avons pas hésité à lui faire comprendre qu'il fallait qu'il invente et non qu'il copie. Après remontrances de notre part, il a finalement créé sa propre histoire et il en était très fier. Contrairement aux enfants précédents, Clément nous a d'abord présenté les personnages oralement, puis les a dessinés, et nous convenions des différents actes de l'histoire ensemble avant de les mettre sur papier.

Notons que Clément était aussi très lent, dessiner lui prenait du temps car il voulait que tout soit bien fait, comme si l'enjeu du dessin était plus important que celui du récit oral. Meticuleux et perfectionniste, ses productions imagées étaient très réussies. Après de nombreux encouragements et compliments sur ses dessins, nous avons mis l'accent sur l'histoire en lui rappelant qu'il allait la raconter à son orthophoniste ; le récit oral et les images ont ainsi retrouvé leur lien, et les inquiétudes de Clément quand à l'image se dissipaient. Par ailleurs, très content de nous voir participer et nous sollicitant même

parfois pour l'aider à dessiner un animal ou une chose qu'il pensait ne pas pouvoir faire seul, nous avons remarqué vers la fin qu'il nous demandait au contraire de ne plus l'aider, il avait pris confiance en lui.

Par exemple, lors de l'avant dernière séance :

- *Je refais l'arbre ?*
- *Non c'est moi qui fait l'arbre !*
- *Ah je croyais que tu faisais la cabane*
- *ah si !*
- *Mais si tu veux tu fais tout !*
- *oui je fais tout !*
- *Allez vas-y !*

L'histoire est celle d'un petit garçon qui part faire une promenade en forêt avec son père et qui se perd. Après avoir passé la nuit dans une cabane, il finit par retrouver sa famille le lendemain. Là encore, la cohérence dans le dessin était au départ supérieure à celle du récit oral. Les vêtements en effet étaient toujours les mêmes, alors qu'il montrait des difficultés à garder sa trame narrative. Plus grand et moins en difficulté que d'autres enfants, nous n'avons pas hésité à intervenir pour qu'il trouve ces incohérences et les évite.

→ Face à la matière imagée, Clément semble avoir pris une plus grande assurance dans son récit et a finalement su garder une structuration cohérente. Il a montré un goût certain pour cette activité, il nous a dit avoir fait d'autres dessins chez lui ensuite, qu'il racontait à ses parents. Il fut très insistant également pour récupérer son livre.

2.1.6. Ulysse

En période de Noël, Ulysse a naturellement répondu « le papa Noël » lorsque nous lui avons demandé sur quoi porterait son histoire.

Au départ ce dernier était coincé dans la neige, mais comme pour tous les enfants l'histoire s'est construite au fur et à mesure et a ainsi évolué au fil des dessins.

Au début, Ulysse nous parlait peu, mais surtout il parlait beaucoup tout seul, notamment en commentant ce qu'il faisait : il décrivait, exprimait ce qu'il en pensait, expliquait comment et pourquoi il le faisait, etc. Peu à peu il nous a intégrée dans ce monologue et le

dialogue s'est instauré. Il nous a d'abord posé des questions, (*le noir c'est bien ?*), puis il répondait aux nôtres et les échanges se mettaient ainsi en place. Ulysse du coup ne parlait plus seul mais s'adressait à nous, son discours devenait donc plus interactif.

Dans sa création, le détail des dessins et la cohérence du récit se retrouvent. Par ailleurs, le lexique spécifique comme « les rennes » et « le traineau » avait beau être répété il n'a pu être totalement intégré à la fin, mais certains mots ont été retenus et le lexique semble donc s'être enrichi.

Contrairement aux autres enfants, Ulysse rebondissait sur les sujets que nous abordions et posait des questions plus larges, non plus seulement sur l'histoire mais sur des thèmes plus généraux, ce qui a engendré de vraies discussions où nous échangeons nos idées. Par exemple, nous avons eu une conversation sur l'espace, après une de ses réflexions sur le Pôle Nord, ou encore sur la pluie, après le CALE de la dernière séance :

- *la pluie ça jette de l'eau*
- *quand il pleut oui, c'est de l'eau qui tombe*
- *comment y fait ? Comment ça fait ?*
- *Ahlala, c'est très compliqué, en fait c'est*
- *c'est quoi ?*
- *Y a de l'eau dans la nature, la mer par exemple, et bien cette eau s'évapore, et monte jusqu'au ciel, c'est un phénomène naturel et scientifique...*
- *ah oui le vent aussi*
- *oui, et puis les nuages, quand il fait mauvais temps les nuages qui contiennent l'eau se perce*
- *ah et après y tombe et après ça recommence*
- *oui, tu as tout compris !*

Notons qu'Ulysse, peu prolix au début de notre intervention, nous coupe presque la parole dans cette discussion, mais cela se produit sans entacher la conversation, de manière tout à fait naturelle. L'histoire en images du Père Noël a donc donné lieu à de nombreux échanges et à une interaction enrichissante.

→ Avec Ulysse, nous pouvons conclure à l'augmentation d'échanges plus structurés et à des prises de parole plus nombreuses.

2.1.7. Ruben

Comme avec les autres enfants, nous avons commencé le livre à la deuxième séance. Ce jour là, Ruben était très enthousiaste mais presque logorrhéique : après avoir écouté la consigne et nos explications quant au déroulement des séances à venir, il s'est lancé d'emblée dans plusieurs directions différentes et a énuméré tout un tas de personnages à qui il n'arrivait finalement pas grand chose. Comme lors de son récit de la « Frog », Ruben prêtait sa voix aux personnages qu'il évoquait, en accentuant l'intonation, mais cela dura un long moment où il ne semblait pas nous prêter attention, comme s'il parlait tout seul. Il s'amusait aussi à faire des bruitages, les guillemets de notre exemple soulignent les changements d'intonation et de hauteur vocale :

- *et après y sont fatigués
et après les sorcières y dit "on a gagné on a gagné"
mais là y semblant est mort et la petit monque dit "c'est pas bien transformer les amis de moi, moi je vais te transformer en crapaud". "Croaaa croaaaa croaaaa".
"C'est pas bien..."*

Nous avons tenté une fois de l'arrêter en montrant que nous voulions intervenir, mais Ruben était pris dans son jeu, nous l'avons donc laissé parler jusqu'au bout. Lorsqu'il a conclu en disant « *C'est tout* », nous avons jugé qu'il fallait le canaliser, puis rappeler la consigne – à savoir une histoire en images – et la nécessité de faire un récit compréhensible. Nous lui avons donc demandé de sélectionner certains éléments qu'il venait de raconter, puisqu'on ne pouvait pas tout garder, et nous avons alors posé ensemble les bases de l'histoire. Notre intervention et notre guidance ont été acceptées et ont permis à Ruben de rassembler ses idées, de ne plus s'éparpiller et de se calmer.

Le cadre de l'histoire et des séances ainsi établis, Ruben fut moins logorrhéique et son discours nous incluait davantage. Nous sommes intervenue ensuite pour commenter ses dessins, faire des remarques et parfois lui rappeler ce qu'il avait annoncé.

Dès le départ, Ruben a choisi de dessiner au crayon gris, ce qui est relativement étonnant, comme s'il manquait de confiance dans son geste alors que sa parole semblait assez certaine. Ruben n'a accepté de prendre un feutre qu'à la dernière séance, pour recopier le

mot « Fin », alors que nous lui proposons systématiquement des couleurs à mettre dans ses productions.

→ Dispersé et dans son monde au départ, Ruben a montré des difficultés dans la structuration du récit : le déroulement des faits dessinés et les relations de cause à effet devaient sans cesse être rappelés. Cependant il a accepté la situation dialogique que nous posons et nos échanges ont été bénéfiques à l'histoire.

2.1.8. Tableau comparatif

Nous avons choisi cinq invariants qui se retrouvent dans nos analyses qualitatives et qui nous permettent de comparer les enfants entre eux : l'intérêt pour l'activité proposée, les prises de parole, les réponses orales à nos questions, si le récit venait avant le dessin ou inversement, et la cohérence du récit.

	Intérêt pour l'activité		Prises de parole		Réponses orales aux questions		Récit oral avant dessin		Cohérence du récit	
Kévin	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+/-
Wassim	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+/-
Titouan	-	+	-	-	-	+	-	+/-	-	+/-
Léo	+	++	-	+	-	+	-	+	+	+
Clément	+	++	+/-	+	+	+	+	+	-	+
Ulysse	+	++	+/-	+	+	+	+/-	+	+	+
Ruben	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+

Pour chaque item, la colonne de gauche en jaune correspond au début de notre intervention et celle de droite, après notre intervention. La couleur bleue signifie qu'une amélioration peut s'observer.

L'intérêt pour l'activité est un marqueur que nous jugeons intéressant dans la mesure où les deux enfants qui étaient plutôt passifs au début ont fini par se prêter au jeu et l'apprécier. En comprenant que nous construisions un livre qu'ils allaient pouvoir garder, certains enfants se sont d'autant plus investis dans l'activité.

Quatre enfants ont été très impatients de récupérer leur ouvrage, et trois d'entre eux ont même posé des questions assez précises quant à sa mise en pages et sa formation.

Dans les prises de parole, nous avons compté également le récit d'anecdotes personnelles ou les remarques spontanées – sans rapport avec l'histoire parfois – qui nous permettaient un autre type d'échanges, comme avec Ulysse sur la pluie. Kévin, lors de la dernière séance nous a raconté spontanément son dimanche à la montagne, Clément en dessinant la grand-mère a rebondi sur une histoire de famille et Léo une anecdote plutôt triviale sur son petit frère.

Le récit oral avant le dessin sous-entend bien sûr l'inverse : si l'enfant ne produit pas le récit oral avant le dessin, c'est qu'il dessine avant et raconte ensuite. Lorsque l'on observe une évolution, c'est que l'enfant peu à peu avait moins besoin du support imagé et pouvait exprimer oralement ce qu'il comptait faire.

La cohérence du récit, nous l'avons vu au cas par cas, n'a pas toujours été évidente à comprendre. L'annotation +/- pour Kévin, Wassim et Titouan précise que la cohérence n'est pas venue d'eux-mêmes comme pour les autres enfants mais que notre participation les a poussés à fournir des explications supplémentaires ou à apporter des modifications. Pour ces enfants, nous avons explicitement souligné les incohérences alors que pour les autres, annotés +, c'est par nos questions qu'ils ont d'eux mêmes adapté leur histoire. Selon nous, cet item représente en partie l'acceptation de notre participation et l'écoute de nos propos dans les dialogues échangés.

2.2. L'intérêt du support imagé

Les enfants dysphasiques privilégient souvent le traitement visuel. Nous avons constaté que certains enfants ont eu l'idée d'une histoire et l'ont mis en images quand d'autres commençaient à dessiner et brodaient leurs histoire au fil de leurs créations imagées. Il nous a semblé, en établissant notre protocole, qu'avec des enfants qui ont souvent un manque du mot, le support imagé pouvait alors les aider à l'évocation.

Par ailleurs, au-delà du fait que certains enfants ne sont pas encore entrés dans le langage écrit et que nous voulions garder le même fonctionnement pour chacun, il n'y avait pas de

texte écrit, excepté pour le titre. Cela nous permettait surtout de nous consacrer entièrement au langage oral.

D'autre part, ce support nous permettait de participer activement à l'histoire, il nous est arrivé à plusieurs reprises de dessiner avec l'enfant, de compléter son dessin ou de l'aider lors d'un coloriage. Certains réclamaient cette aide – comme Wassim et Clément – d'autres l'acceptaient lorsque nous la proposons (Kévin, Titouan, Léo) ou la refusaient (Ulysse, Ruben). L'acceptation et le refus représentent des actes de langage importants. Ce qui est intéressant surtout, c'est de voir que les enfants qui nous sollicitaient pour dessiner une chose qu'ils pensaient ne pas pouvoir produire nous ont presque systématiquement arrêtée pour prendre la suite du dessin que nous commençons.

2.2.1. Création

Il n'est pas aisé de faire parler l'enfant naturellement, d'autant plus quand celui-ci présente un trouble spécifique et parfois même une hypospontanéité verbale. Nous ne pouvions, en voulant explorer et améliorer le langage spontané, attendre passivement que l'enfant se mette à parler ni le pousser à le faire. L'idée de proposer un jeu symbolique nous a effleurée un moment, cependant cela n'assurait pas la possibilité d'une étude objective ni comparative. En cela, l'invention d'une histoire en images pousse à la création tout en bénéficiant du support illustré.

Chaque histoire est le produit de l'enfant. Si nous l'avons aidé à mettre en œuvre et à organiser sa pensée, la trame reste de son ressort et nous avons respecté ses choix.

La parallèle que nous avons fait entre la création imagée et la production orale est donc la base de notre intervention. C'est en proposant aux enfants de dessiner que nous avons pu instaurer une relation dialogique et en créant les dessins la parole pouvait émerger. L'objectif de pousser chacun à privilégier l'expression orale était ainsi plus facilement envisageable.

2.2.2. Cadre

Si le cadre thérapeutique est déjà un cadre en soi, nous avons pensé qu'une certaine rigueur – ou du moins régularité – devait se retrouver dans notre intervention.

Le dessin représentait un cadre, support privilégié qui se retrouvait automatiquement, et ce support imagé, base de notre protocole, nous a permis d'ériger le cadre que nous envisagions.

Après la première séance, nous avons systématiquement annoncé et expliqué aux enfants le projet que nous avions et ce que nous allions faire ensemble. Par la suite, nous avons gardé cette mise au point après chaque séance afin que l'enfant sache où l'on se situait par rapport à l'histoire et par rapport au nombre de séances. Il y avait également une certaine régularité dans l'organisation des séances, puisque nous reprenions l'histoire et les dessins déjà réalisés, nous poursuivions et avant de nous quitter nous évoquions ce qu'il restait à composer.

La consigne représentait aussi un cadre. Il s'agissait de construire une histoire en images et de la raconter ensuite à la personne qui avait entendu la « Frog ». De manière fonctionnelle, notre rôle était alors de mettre en place une situation dialogique, et donc que l'enfant accepte notre participation.

Par la suite, le cadre de la parole nous a semblé tout aussi important : nous entendons par là la faculté de parler au bon moment, de rester à propos. Ce cadre a pu être abordé essentiellement en contexte, avec les enfants qui le dépassaient et qui étaient en mesure de le concevoir. En séance, si les échanges étaient recherchés il fallait qu'ils soient cohérents. Si nous parlions de l'histoire en images, la digression était toujours bienvenue mais de préférence en référence à notre propos ou bien justifiée par l'association d'idées. L'anecdote de Léo, rapportée en pleine séance, est ainsi survenue à un moment où nous parlions de l'histoire en images et il nous a interrompue pour justifier son retard : nous l'avons laissé commencer, et après une pause nous lui avons expliqué que nous allions déjà terminer notre conversation initiale, puis nous sommes revenus sur son anecdote à un moment plus opportun. Très triviale, nous avons alors pu en rire tout autant ! Nous avons douté plusieurs fois quant à la nécessité d'agir ainsi, mais aussi quant à l'efficacité de ce

cadre qui aurait pu avoir un effet inverse et brimer l'enfant dans son élan. Cependant ce phénomène s'étant reproduit avec Kévin et Ruben, nous avons pu constater l'intérêt de notre intervention, tout en sachant que nous avons adapté notre façon de faire à l'enfant et à la situation.

Cadre thérapeutique, cadre de travail et/ou de parole, ce concept représente une structure rassurante pour les enfants et en même temps cela les pousse à respecter certaines règles, même celles qui restent plus ou moins implicites.

2.2.3. Échanges et communication

Depuis le début de notre recherche, nous axons notre démarche sur les échanges et la relation dialogique nécessaire à l'étude de la parole spontanée. Rappelons donc que c'est ce support imagé, là encore, qui nous a permis d'instaurer ces échanges oraux.

Nous échangeons autour de l'histoire, ce qui donnait lieu à une discussion et soutenait le dialogue de façon plus naturelle et spontanée que si nous avions explicitement demandé aux enfants de nous raconter quelque chose.

Ce support imagé, associé à la création libre, a montré en engendrant des réflexions ou l'évocation de récits personnels qu'il était adéquat pour susciter l'expression et l'échange oral.

En participant aux dessins, nous devenions partenaire de la conversation, nous racontions ou commentions ce que nous faisons, ce qui évitait aussi à notre parole de n'être qu'interrogative et nous libérait un temps d'un rôle peut-être trop dirigiste.

2.3. Étayage et reformulation

Au cours des séances, le dialogue où s'alternaient les prises de parole de l'enfant et les nôtres nous a permis d'agir sur le langage de l'enfant de manière implicite, par l'étayage et la reformulation.

De manière générale, l'enfant s'approprie le langage et intègre les usages langagiers dans des situations d'interaction. Dans le cas de la pathologie, notre objectif peut se réduire et

être que l'enfant acquière le langage non pas pour bien parler mais pour que l'échange fonctionne et aboutisse.

L'interaction que nous proposons était d'abord ouverte, puis contraignante : l'enfant pouvait produire le dessin qu'il voulait, mais son expression verbale devait correspondre à cette création imagée et dépendait ainsi d'une contrainte. Grâce à cette contrainte, l'apprentissage se fait par nécessité.

Au cœur de l'interaction, notre reformulation fonctionnelle permettait à l'enfant de bénéficier de modèles verbaux afin qu'il puisse s'en emparer et s'en servir après. Nous reprenions donc la parole de l'enfant de manière implicite, en lui laissant du temps s'il voulait de lui-même répéter, ce qui arrivait parfois.

Dans un des exemples, le processus d'étayage serait trop long à retranscrire car cela s'est produit sur plusieurs séances, mais en parlant d'un des personnages de son histoire, Titouan a plusieurs fois voulu exprimer le mot « protéger » sans y parvenir. Nous reformulions systématiquement, et, le dernier jour, alors qu'il racontait son histoire à son orthophoniste, il a su dire le mot : « *le gros lion protège le petit lion* ». Bien entendu nous n'avons jamais demandé formellement à l'enfant de répéter notre modèle verbal.

Autres exemples de reformulation et d'étayage :

Ulysse, quant à la création du livre :

- « *et après on va agraffer ?*
- *Oui, exactement on mettra les feuilles ensemble pour faire un petit livre, comme celui-ci*
- *ah et après je montre Agnès (son institutrice)*
- *Oui et après tu le montres à Agnès, si tu veux*
- *et je montre à mes parents*
- *oui bien sûr. »*

Avec **Ruben**, en pleine création :

- *ha bon et les autres sorcières ?*
- *Y sont morts*
- *ah elles sont mortes ?*
- *Oui elles sont mortes*

La reformulation dans une interaction bienveillante permet à l'enfant de s'appropriier et d'apprendre, sans en avoir l'air, les usages langagiers.

3. Résultats et analyse des épreuves d'évaluation

Après les séances consacrées à l'histoire en images, notre intervention touche à sa fin et nous n'avons plus qu'à rechercher si notre hypothèse se vérifie. Pour cela, nous avons testé à nouveau les enfants en leur proposant un CALE et une épreuve de fluence, puis en leur faisant raconter leur histoire en images et en comparant leur production avec le récit initial de la « Frog ».

3.1. Résultats de la fluence sémantique

Nous pensions qu'après avoir privilégié la parole, celle-ci serait plus accessible. Le trouble de l'évocation lexicale est un marqueur souvent présent chez les enfants dysphasiques, ainsi que la dissociation automatico-volontaire. Les paraphasies n'ont pas été comptées, tant que le nom de l'animal était identifiable. Si nous ne prétendons pas résorber le trouble de l'évocation lexicale en si peu de temps, nous pensons néanmoins que délier la parole en cours de prise en charge peut aider à le réduire. La fluence est une des épreuves qui permet de l'évaluer.

Enfants	1 ^{er} test		Dernier test	
	Score	Écart type	Score	Écart type
Kévin	3	-1,5	6	1,5
Wassim	0	-2	4	moyenne
Titouan	0	-2	0	-2
Léo	5	-1	11	+++
Clément	8	moyenne	10	+
Ulysse	3	-2	6	moyenne
Ruben	9	+	11	+++

Quasiment tous les enfants ont progressé et ont donné davantage de noms d'animaux après les six séances. Dans le cas de Titouan, il est resté mutique face à notre consigne la première fois, et lors de la dernière séance il nous a répondu « Cannelle », qui est le nom de son chat. Il n'a donc pas su généraliser son cas particulier, mais sa réponse – bien que non comptée – reste cohérente, davantage que l'absence de réponse de la première fois en tous cas.

Wassim, pour qui la fluence n'avait pas été possible le premier jour, fournit un nombre suffisant de noms d'animaux par rapport à son niveau scolaire à l'issue de notre intervention.

Pour chaque enfant, il est apparu que l'épreuve était abordée avec moins de gêne que la première fois. À l'issue du temps imparti, 5 des enfants ont voulu nous donner davantage de noms d'animaux qui leur venaient alors, comme déçus de ne les retrouver qu'après. Nous les avons comptés avec eux – bien qu'ils ne puissent entrer dans notre cotation - pour ne pas les brimer dans cet élan.

Certains noms d'animaux sont particulièrement atypiques, ce qui est caractéristique des enfants présentant un trouble structurel. Nous avons ainsi recueilli les termes « taupe » ou « putois », donnés par Ulysse et Clément par exemple, et qui nous ont particulièrement étonnée au départ, mais qui correspond à ce que Monfort appelle « l'hétérogénéité lexicale manifeste »⁹⁰.

Rappelons que pour Léo, Clément, Ulysse et Ruben, nous avons opté pour une cotation selon la classe d'âge et non selon leur niveau scolaire actuel, en considérant la fluence comme une capacité langagière et non pas comme un apprentissage scolaire.

3.2. Résultats au CALE

Nous analysons ici de manière quantitative et qualitative les résultats obtenus au premier CALE et au dernier, et nous les comparons afin de voir si évolution et progrès il y a.

Les résultats notés en bleu dans chaque tableau soulignent les améliorations.

90 MONFORT Marc, JUAREZ Adoraciòn. *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. p. 99

1) Kévin

	1 ^{er} test	Dernier test
Vocabulaire		
- Lexicaux différents	6	10
- Richesse lexicale (R1)	33%	34%
- Mots d'Henmon	55%	45%
- Redondance ⁹¹	75%	66%
Syntaxe		
- Mots	18	29
- Structures	5	7
- Mots/Structures	3,2	4
- Charnières	0	2
- Phrases constituées	2	4
- Groupe verbe	0	0
Compréhension		
- Compréhension Générale	25%	75%
- Compréhension en détail	40%	80%

Le *lexique* s'est très légèrement enrichi avec un plus grand nombre de lexicaux différents, mais si le nombre de mots employés a quasiment doublé, la redondance étant plus importante la richesse lexicale n'augmente que de 1%.

C'est surtout sur le plan *syntactique* que Kévin montre des progrès avec davantage de structures et de phrases constituées.

En effet, notons l'émergence de phrase et de sujet signifié et désigné, puisqu'il n'est plus un « y » mais « le garçon ». Puis la pluie, sous-entendue dans la première version par l'adjectif « mouillée », apparaît explicitement dans une structure de type SV dans la deuxième : « la pluie mouille ». Alors que le premier récit ressemble plutôt à une énumération/description, le deuxième prend davantage la forme de récit narratif.

La *compréhension*, sans atteindre les 100%, s'est aussi nettement améliorée et la conséquence est exprimée. Le premier CALE ne mentionne ni le personnage ni l'événement ni la conséquence, seule l'action est exprimée, alors que le dernier atteint les 80%, seul le cadre n'est pas dit – comme c'est le cas pour tous les enfants.

91 L'indice de Redondance est inversé : il est positif à 100%, donc plus il est élevé mieux c'est.

2) Wassim

	1 ^{er} test	Dernier test
Vocabulaire - Lexicaux différents - R1 - Mots d'Henmon - Redondance	2 33% 17% 100%	7 50% 35% 100%
Syntaxe - Mots - Structures - Mots/Structures - Charnières - Phrases constituées - Groupe verbe	6 3 2 3 0 0	14 7 2 6 0 0
Compréhension - Compréhension Générale - Compréhension en détail	0 0	25% 40%

Sur le plan *lexical*, Wassim, très laconique lors de la première séance, donne un nombre de mots nettement supérieur dans le deuxième CALE que dans le premier. La redondance reste à 100% et la richesse lexicale s'améliore. Le sujet apparaît avec le terme « bonhomme », alors qu'il n'était pas présent au départ, ainsi que l'action « boit », également absente au premier.

Syntaxiquement, nous observons, naturellement en lien avec le nombre de mots, une augmentation du nombre de structures, même si le nombre de mots par structures reste égal.

La *compréhension* s'améliore également avec une description encore incomplète certes, mais présente par rapport à la juxtaposition de mots du premier CALE. Notons aussi deux centres d'intérêt sur cinq, contre aucun au début : la personne et l'action sont en effet cités dans le deuxième CALE.

3) Titouan

	1 ^{er} test	Dernier test
Vocabulaire		
- Lexicaux différents	1	2
- R1	50%	50%
- Mots d'Henmon	50%	50%
- Redondance	100%	100%
Syntaxe		
- Mots	2	4
- Structures	1	1
- Mots/Structures	2	4
- Charnières	0	0
- Phrases constituées	0	0
- Groupe verbe	0	0
Compréhension		
- Compréhension Générale	0	25%
- Compréhension en détail	20%	40%

Les productions de Titouan sont caractéristiques des enfants dysphasiques, mais aussi de son hypospontanéité, et si même après notre intervention les résultats restent très pathologiques l'amélioration est notable.

Sur le plan *lexical*, le nombre de mots reste très faible, mais il a quand même doublé entre les deux passations, sans redondance.

Syntaxiquement, un sujet et un verbe sont exprimés et le système de l'enfant se rapproche alors de la phrase constituée en correspondant au schéma traditionnel SV. En plus du verbe « boire », le déterminant défini « le » apparaît également et fait du sujet un sujet désigné.

La *compréhension* générale est passée de 0 à 25 % puisque, le deuxième récit prend la forme d'une description incomplète quand la première production n'était pas un récit mais seulement deux mots juxtaposés. La compréhension en détail rend compte de deux centres d'intérêt sur cinq : la personne et l'action, qui correspondent au sujet et au verbe.

4) Léo

	1 ^{er} test	Dernier test
Vocabulaire		
- Lexicaux différents	9	10
- R1	17%	19%
- Mots d'Henmon	63%	61%
- Redondance	47%	71%
Syntaxe		
- Mots	52	51
- Structures	7	8
- Mots/Structures	7,4	6,3
- Charnières	2	6
- Phrases constituées	0	1
- Groupe verbe	0	1
Compréhension		
- Compréhension Générale	50%	100%
- Compréhension en détail	20%	80%

Notons de nombreuses améliorations entre la première et la dernière production de Léo.

Le *lexique* n'a pas subi de grande amélioration. Le nombre de mots est resté sensiblement le même, et si la richesse lexicale ne s'améliore pas vraiment alors que la redondance est plus grande c'est parce que ce sont les termes grammaticaux qui ont augmenté. Ces derniers donnent le caractère narratif à la production et permettent d'exprimer la cause de la conséquence.

Sur le plan *syntactique*, notons surtout l'émergence de phrase constituée et de groupe verbe.

Pour ce qui est de la *compréhension*, le premier CALE est une description incomplète, un peu comme une énumération chronologique des images. En revanche, la deuxième production correspond à un récit complet avec la cause du départ exprimée : « et y restait encore jusqu'à y pleut ». dans le premier récit nous n'avons que le personnage et l'événement, en revanche dans le dernier l'action de boire et la conséquence sont mentionnées.

5) Clément

	1 ^{er} test	Dernier test
Vocabulaire - Lexicaux différents - R1 - Mots d'Henmon - Redondance	8 31% 50% 100%	5 18% 50% 83%
Syntaxe - Mots - Structures - Mots/Structures - Charnières - Phrases constituées - Groupe verbe	26 4 6,5 4 0 2	28 6 4,6 6 0 2
Compréhension - Compréhension Générale - Compréhension en détail	75% 60%	100% 80%

Le *lexique* ne s'est pas amélioré, au contraire, mais cela apparemment au profit de la syntaxe et de la compréhension.

Le nombre de mots est sensiblement le même, ainsi que le nombre de mots de Henmon, la richesse lexicale est supérieure la première fois mais la *syntaxe* est plus construite avec deux structures de plus.

En même temps, la cause du départ est très clairement exprimée au deuxième récit : « parce qu'il pleuvait beaucoup », ce qui vaut un 100% de *compréhension*, alors que la première version était narrative et incomplète.

Le récit de Clément, avec les mêmes mots, est donc plus clair et plus informatif la seconde fois que la première.

6) Ulysse

	1 ^{er} test	Dernier test
Vocabulaire		
- Lexicaux différents	8	9
- R1	21%	36%
- Mots d'Henmon	54%	60%
- Redondance	73%	100%
Syntaxe		
- Mots	39	25
- Structures	10	6
- Mots/Structures	3,9	4,1
- Charnières	7	4
- Phrases constituées	0	0
- Groupe verbe	0	0
Compréhension		
- Compréhension Générale	75%	100%
- Compréhension en détail	80%	80%

Précisons un élément qui ne peut se retranscrire dans un tableau : au premier récit, Ulysse s'exprime très lentement et chaque mot est haché, le discours n'est ni fluide ni naturel, un peu comme une personne bègue ou souffrant de dysarthrie. À la dernière séance, il parle plus librement et si le nombre de mots a nettement diminué cela reste au profit d'une richesse *lexicale* égale puisque ce sont surtout les mots de Henmon qui se réduisent. En effet, nous relevons beaucoup de répétitions dans la première production alors que la dernière est plus courte, moins redondante et donc plus fonctionnelle.

Par ailleurs, l'analyse de la *syntaxe* nous montre qu'Ulysse produit des phrases plus construites, avec davantage de mots par structures.

Mais surtout, nous avons accordé un 100% de *compréhension* car la cause du départ est implicitement exprimée : « une fille y boit mais y pleut y part avec le verre » par le « mais ». Interprétation abusive peut-être pour certains, nous avons pour notre part jugé qu'Ulysse avait compris et exprimé – avec son trouble – le départ à cause de la pluie.

7) Ruben

	1 ^{er} test	Dernier test
Vocabulaire		
- Lexicaux différents	6	8
- R1	16%	36%
- Mots d'Henmon	60%	55%
- Redondance	67%	88%
Syntaxe		
- Mots	38	22
- Structures	4	6
- Mots/Structures	9,5	4,5
- Charnières	11	2
- Phrases constituées	0	2
- Groupe verbe	0	0
Compréhension		
- Compréhension Générale	50%	75%
- Compréhension en détail	60%	80%

Le premier récit de Ruben montre de nombreuses répétitions et des bizarreries comme : « *et après y a l'eau y monte et après le vé y monte et après...* ». La deuxième version comporte moins de mots, mais le récit devient alors plus clair et dégagé.

Le *lexique* s'améliore avec une meilleur redondance et un enrichissement lexical et la *syntaxe* voit émerger une phrase constituée « le garçon boit un verre de l'eau ».

L'action ne se retrouve que dans le deuxième CALE, avec l'apparition du verbe « boire », et celui-ci est alors plus narratif. En effet, le premier récit ressemble plus à une description avec l'anaphore « y a » que l'on ne retrouve pas dans le dernier. Le « il » non substitut est alors remplacé par un « il » pronom personnel qui correspond au « garçon » et le déterminant indéfini « une » fait place au défini « le » pour la présentation du personnage.

La compréhension générale est meilleure, ainsi que la compréhension en détail. les phrases sont mieux construites et les informations mieux retranscrites.

3.3. Résultats à la production de récit

Nous comparons le récit de l'histoire en images à celui de la « Frog » selon quatre invariants qui nous permettent une analyse quantitative : le *nombre de structures*, le *nombre de phrases constituées*, et la *proportion entre les deux*. Nous avons choisi la phrase constituée comme critère supplémentaire en pensant que non seulement cela montrait une amélioration structurale, mais aussi révélait bien souvent un récit plus narratif et informatif.

		Kévin	Wassim	Titouan	Léo	Clément	Ulysse	Ruben
« Frog »	Nombre de structures	25	13	16	67	44	55	31
	Nombre de phrases constituées	0	0	4	13	10	6	9
	Proportion structures /phrases constituées	0 %	0 %	25 %	19 %	22 %	11 %	29 %
Histoire en images	Nombre de structures	16	10	20	14	19	13	9
	Nombre de phrases constituées	1	4	8	6	6	5	3
	Proportion structures /phrases constituées	6 % +6	40 % +40	40 % +15	36 % +17	32 % +10	38 % +27	33 % +4

La Frog est un récit déjà existant, alors que le récit de l'histoire en images est un récit inventé, donc libre. Consciente qu'il s'agit de deux types de récits différents, nous ne nous attendons pas nécessairement au même type de structures. Cependant, comme le récit de la « Frog » est mieux construit que celui de l'histoire inventée par les enfants, il aurait pu fournir un langage plus structuré que le récit libre.

La proportion du nombre de phrases constituées par rapport au nombre de structures entre les deux récits semble alors indiquer qu'il y a eu une amélioration dans la forme du récit.

Une analyse plus détaillée de cette comparaison nous paraît nécessaire pour appuyer notre propos, mais aussi pour approfondir notre étude en y apportant des éléments cliniques.

1) Kévin

Lorsque Kévin raconte l'histoire de la « Frog », il produit un récit anaphorique : sur 25 structures, 10 commencent par « *le chien* », quand les autres gardent le même schéma du déterminant + nom (la grenouille/le garçon). Nous retrouvons alors ce fonctionnement anaphorique dans le récit de l'histoire en images, et le système SV reste observable.

La seule phrase constituée que nous avons relevée dans la dernière production ne respecte pas le schéma SVO mais est cataphorique : « *grenouille y trouvent pas* », OSV.

Par ailleurs, l'objet est sous-entendu dans une autre phrase - « *le chien et le garçon y regardent derrière le caillou mais pas là* ». La grenouille/objet est sous entendue mais pas encore exprimée, ce qui n'était pas le cas lors de la première évaluation. Nous n'avons pas compté ce dernier exemple comme étant une phrase construite, cependant nous devons admettre que le récit de l'histoire en images montre une évolution. D'autant que nous avons laissé Kévin copier l'histoire de la « Frog » et que ses deux récits sont donc très similaires.

En effet, le récit de la « Frog » est essentiellement descriptif, les anaphores se succèdent sans aucun lien et chaque structure n'est composée que de deux ou trois mots dans un format SV (le chien y tombe/le garçon y crie...).

Pour l'histoire en images, les structures contiennent plus de mots et le discours est plus construit. Ainsi, si l'amélioration quantitative de Kévin n'est pas tout à fait probante, l'objet naissant, avec la structure OSV et l'objet sous-entendu, nous laisse penser que la structure s'enrichit progressivement.

2) Wassim

L'évolution de Wassim est marquante en quantité mais surtout intéressante en qualité. Nous retrouvons quasiment le même nombre de structures pour les deux récits, mais des phrases constituées n'apparaissent que dans l'histoire en images.

Pour la « Frog », sur les huit verbes nous en observons cinq sans sujet désigné (aucun sujet, ou bien le pronom « y »), dont deux à l'infinitif. Le récit est incomplet et essentiellement descriptif, l'histoire du livret ne peut se deviner au travers de cette production.

Là encore, la structure de l'histoire en images est similaire. Le sujet « Tchoupi » étant choisi par l'enfant il peut sembler normal qu'il l'utilise – pourtant Wassim nomme le chien, la grenouille et le garçon dans le récit de la « Frog » et aurait donc pu les mettre en sujets. Quoi qu'il en soit, c'est l'émergence de l'objet qui nous intéresse ici et qui marque la différence entre les deux productions.

Nous relevons quatre phrases constituées, ce qui est nettement plus que dans le premier récit. Si deux des objets sont des sujets (« *maman gronder Tchoupi* », « *Tchoupi réveille bébé* »), nous nous permettons de signaler que lorsque Wassim dit « *chien suit* » dans son récit de la « Frog » il pourrait exprimer l'objet qui est le garçon, pourtant, ce n'est pas le cas. Les deux autres objets sont des noms communs et permettent la compréhension des faits racontés. L'objet, totalement absent au départ, finit par donc par apparaître et la description laisse doucement place à la narration.

Enfin, Wassim qui était très laconique le premier jour nous a fourni un énoncé proportionnellement plus long en racontant son propre livre. Le livre de la « Frog » l'avait pourtant bien amusé, et il avait franchement ri devant l'image du chien dans l'eau. L'intérêt pour le support ne nous paraît donc pas être une explication convaincante, mais en avons-nous besoin ?

3) Titouan

La progression de Titouan est moins importante que celle de Wassim, mais elle reste probante. Très hypospontané depuis le début, Titouan a produit un récit plus long pour son histoire en images que pour la « Frog ».

Nous retrouvons 40 % de phrases constituées lors de la dernière séance contre 25 % à la première. Le système reste le même, et la phrase constituée était déjà employée par Titouan, mais nous relevons tout de même une diminution de l'utilisation des syntagmes nominaux.

C'est donc l'amélioration en quantité qui se note surtout ici, Titouan ne parle pas beaucoup plus, mais il parle mieux, et son récit étant plus constitué, il est plus informatif.

Nous devons admettre que nous avons été quelque peu étonnée par les résultats de Titouan. Quasiment mutique pendant les évaluations mais aussi pendant les séances, nous n'avions pas envisagé qu'il serait parmi les enfants les moins en difficulté pour une épreuve de narration.

4) Léo

Nous l'avons vu, le récit de la « Frog » de Léo est très long, mais il est aussi très maladroit, avec 19 % de phrases constituées. Il se perd dans des détails, revient sur le début de ses phrases et s'emmêle dans ses constructions.

Le récit de son histoire est alors beaucoup plus court, mais le pourcentage de phrases constituées augmente et se rapproche de la moyenne. Dans les deux cas les récits sont narratifs, cependant celui qu'il a inventé donne à Léo la possibilité d'être plus concis et, du coup, plus informatif.

5) Clément

Clément avait déjà produit un récit bien construit en rapportant l'histoire de la « Frog », mais une légère amélioration s'observe quand même avec le récit de son histoire puisque proportionnellement les phrases constituées sont plus nombreuses.

Bien plus court que pour la « Frog », le récit de Clément est, peut-être comme celui de Léo, servi par un support moins dense et moins envahissant – bien que les images du livret ne le soient pas nécessairement, mais nous entendons par là que le support inventé et créé est sûrement plus contenant qu'un support externe à découvrir.

6) Ulysse

Ulysse fait partie des enfants qui ont le plus progressé à cette épreuve, le récit de son histoire en images étant nettement plus construit et informatif que celui de la « Frog ».

Dans la mesure où nous retrouvons autant de phrases de type SVO dans les deux récits quand l'un est beaucoup plus long que l'autre, nous pouvons en effet conclure à une évolution.

Comme nous l'avons vu, le travail fait en amont autour de l'histoire et l'étayage ont sûrement aidé Ulysse, bien que cela ne soit pas nécessairement probant puisque les mêmes outils ont été employés avec chaque enfant. Toutefois, les fautes phonologiques, très présentes dans la production de la « Frog », le sont moins dans celle de l'histoire inventée et surtout n'entachent pas la compréhension.

Les phrases constituées permettent un récit narratif plus construit et plus compréhensible, car si Ulysse fournit aussi un discours narratif sur la « Frog », celui est plus décousu et maladroit.

7) Ruben

Nous arrivons ici à l'enfant dont la progression ne s'est pas montrée. S'il n'a que « 2 points » d'écart par rapport à Kevin, le fait que Ruben faisait déjà des phrases constituées nous fait dire que sa progression – au-delà des chiffres – n'a pas la même valeur.

Sa production initiale est déjà supérieure à celle des autres enfants et nous aurions pu envisager une progression à l'image de celle de Titouan, pourtant les structures sont relativement semblables dans les deux récits. La différence que nous pourrions relever, et que nous avons déjà évoquée pour certains enfants, reste que l'histoire en images n'est pas parasitée par des bizarreries

Cela étant, rappelons que Ryan a eu quelques difficultés quant à la cohérence de son histoire et que celle-ci n'a été acceptée que vers la fin du protocole, ce qui pourrait expliquer une maîtrise moyenne de son récit par rapport à ce qui était attendu.

L'amélioration se note donc ici en quantité, mais ne se retrouve pas particulièrement dans la qualité, peut-être aussi par manque de temps pour s'approprier la cohérence.

3.4. Dernière séance, dernière histoire

Nous relaterons brièvement ici comment s'est déroulée la lecture du livre Super Hugo apporté à la dernière séance pour clôturer notre intervention. Dans l'ensemble, les enfants ont apprécié terminer sur quelque chose de ludique même s'ils n'ont pas tous joué le jeu de la lecture en binôme proposée, et donc des tours de parole.

Consciente que nous n'avons aucun élément de comparaison aux invariants que nous mettons en avant, nous avons souhaité rendre compte de nos observations quant à cette dernière activité qui soulevait chez nous encore des questions.

Une nouvelle consigne est-elle comprise et acceptée ? L'enfant a-t-il besoin qu'on lui donne la parole ? Cette prise de parole est-elle faite au bon moment ? L'enfant nous donne-t-il la parole ou bien l'échange se fait-il spontanément ?

	Acceptation de la lecture en binôme	Prise de parole spontanée	Respect des tours de paroles établis
Kévin	+	+	+/-
Wassim	-	+	-
Titouan	-	-	-
Léo	+	+	+
Clément	+	+	-
Ulysse	+	+	+/-
Ruben	+	+	+

Nous allons compléter les éléments de ce tableau par de rapides explications et illustrations de cette activité.

1) Kévin

Kévin accepte rapidement de jouer le jeu, il choisit la page qu'il racontera – celle où l'on voit Hugo sans sa cape – en la désignant. Si au début nous devons lui dire lorsque c'est à son tour de parler, il comprend assez vite que notre arrêt signifie que nous lui laissons la parole, comme nous le faisons lorsque lui s'arrête. Une fois cette gestion comprise, nous racontant l'histoire ensemble. Kévin nous coupe la parole une fois en commentant une image « *oh y a un monstre qui donne à manger !* », ce qui donne lieu à une explication de l'image, puis nous reprenons la lecture en binôme.

2) Wassim

La lecture ne s'est pas faite en binôme comme nous le souhaitions car, si Wassim prenait ses tours de parole sans que nous ayons à le lui signaler, il posait beaucoup de questions sur l'histoire qui rompaient l'alternance. Nous avons donc raconté le livre ensemble, mais sans vraiment jouer le jeu du tour de rôle puisque nous répondions à ses interrogations. Ses interventions étaient très courtes, ce qui est sûrement lié à ses incompréhensions, et si la réponse que nous apportions ne lui convenait pas il n'hésitait pas à reformuler sa question plusieurs fois.

3) Titouan

Lors de la dernière séance, Titouan était plus effacé que les autres fois, davantage même que le jour de notre rencontre. Lorsque nous lui avons présenté le livre, nous pensions que cet outil plus ludique nous permettrait d'entendre un peu plus le son de sa voix et d'échanger, mais il est resté mutique et ne répondait à nos questions que par regards, sourires ou gestes. Nous avons donc raconté l'histoire seule.

Afin de ne pas terminer notre intervention sur cette situation pour nous décevante, nous avons proposé à Titouan, pour les dernières minutes de la séance, de jouer aux petites voitures. Il a acquiescé en nous attribuant une de ses voitures, mais toujours mutique au début du jeu, sa participation se résumait à l'imitation du bruit du moteur. Peu à peu, il a

accepté de rentrer dans notre jeu symbolique et s'est exprimé oralement. Les situations de jeu classique que nous proposons tant bien que mal ont été acceptées – l'accrochage entre deux voitures, l'intervention de la police – et Titouan participait alors de plus en plus. Son discours était plus audible et plutôt bien construit, ses réponses cohérentes et les règles sociales « bonjour, merci, et au revoir » se retrouvaient dans la voix de ses personnages.

Ce jeu ne faisait pas partie de notre protocole mais il nous a semblé important de finir sur une note plus ludique et positive, puisque des échanges spontanés ont finalement eu lieu avec cet enfant. Nous pouvons alors supposer que le cadre spontané et symbolique convenait mieux à Titouan, tout en sachant néanmoins que cette activité ne permet pas d'établir des critères précis pour l'évaluation et la comparaison.

4) Léo

Léo a tout de suite compris la consigne et les tours de parole se sont mis en place naturellement, chacun racontait sa page en prenant la parole spontanément. Les aventures qui arrivent au personnage ont donné lieu ensuite à une discussion, Léo était très fluide dans son discours et attentif à nos remarques, nous avons pu terminer notre intervention sur une note plus ludique et naturelle.

5) Clément

La lecture en binôme a été respectée, cependant elle ne s'est pas faite aussi spontanément qu'avec Léo ou Kévin : Clément nous disait systématiquement lorsque c'était notre tour, bien que cela allait de soi pour nous, lui ne pouvait se détacher de cette notification. Par ailleurs, il a voulu changer les rôles en cours de récit, préférant finalement raconter les passages où le personnage est un super-héros. Il nous a aussi coupé la parole plusieurs fois, et il faisait des commentaires sur notre partie : nous avons préféré ne pas trop les relever au moment de la lecture, mais nous avons proposé une discussion autour du livre à la fin pour ne pas laisser en suspens d'éventuelles remarques ou questions et pour prolonger l'échange.

6) Ulysse

L'histoire a beaucoup plu à Ulysse qui était très enthousiaste. Si au début il n'osait pas trop raconter, il a finalement joué le jeu. Il a su nous poser des questions lorsqu'il ne savait pas comment dire certaines choses, mais nos échanges s'enchaînaient peu à peu naturellement puisqu'il reprenait son récit aussitôt la réponse obtenue.

7) Ruben

Le récit s'est déroulé selon la consigne que nous avons proposée, Ruben nous laissait parler et prenait spontanément son tour de parole au bon moment. Il lui est arrivé de nous signaler notre tour en disant « à toi », mais seulement au début de l'histoire. Cette fluidité nous a permis d'avoir chacun notre rôle dans l'histoire et de pouvoir échanger ensuite quant au personnage.

Notre intervention s'est donc arrêtée sur une activité d'échanges qui reflétait plutôt bien les différents comportements que nous avons déjà observés en séances. Nous avons par la suite remis leur livre aux enfants.

III. Réflexion et discussion

« Nous ne voyons pas les choses telles qu'elles sont. Nous les voyons telles que nous sommes. »

Le Talmud

L'hypospontanéité verbale et le langage spontané sont difficiles à évaluer et à analyser, d'autant que la subjectivité du testeur entre davantage en compte que pour toute autre capacité. Cela explique d'autant plus la part d'analyses qualitatives qui se retrouve dans notre protocole.

Dans une conversation, le langage spontané émerge autour du sujet traité, nous avons donc choisi de proposer un support à l'enfant et d'établir une situation conversationnelle autour. L'histoire en images nous paraissait convenir car elle permet de mettre en place des échanges verbaux et de fournir par la suite un récit. Récit induit, certes, mais l'idée était que l'amélioration de celui-ci serait déjà un premier pas vers l'amélioration du langage spontané ensuite, et de l'automatisation, qui nécessitent un temps plus long.

1. Les limites de notre recherche

En évoquant la nécessité d'un temps plus long, nous pouvons aborder le premier biais de notre étude qui s'est déroulée sur 6 séances en moyenne, ce qui ne représente pas le travail qui peut être fait sur une prise en charge de tels troubles.

Nous pensons donc avoir agi sur un temps trop court pour pouvoir juger si le travail en récit induit peut véritablement améliorer le langage spontané, bien que cela nous semble alors cohérent. Dans toute prise en charge la phase d'automatisation prend du temps, mais particulièrement chez les enfants souffrant d'un trouble structurel du langage oral. Nous ne pouvons donc pas dire aujourd'hui si notre protocole permet aux enfants de pouvoir interagir ensuite avec un cercle d'interlocuteurs plus large.

En revanche, nous aurions pu peut-être étudier davantage la richesse lexicale des récits inventés, puisque intuitivement un enrichissement lexicale apparaît. Nous aurions pu voir

si l'emploi de termes choisis par l'enfant ne représentait pas une aide, tout en sachant que le trouble de l'évocation lexicale intervient sur des mots qui appartiennent au stock de l'enfant. Mais nous nous sommes surtout intéressée à la syntaxe dans nos analyses, et celle-ci n'étant pas nécessairement liée au lexique il n'aurait pas forcément constitué un invariant probant pour observer l'augmentation de structures et de phrases constituées.

Dans une autre mesure, la longueur de l'énoncé ne peut-elle pas jouer sur la qualité syntaxique ? En effet, les histoires en images sont plus courtes et fournissent un récit plus construit que les productions de récits de la « Frog ». Cependant si nous envisageons ce biais, restent les améliorations au CALE qui peuvent le contredire puisqu'il s'agit justement d'un récit court et que, étant testé deux fois, il montre tout de même certains progrès. Le biais de l'effet re-test a alors été envisagé, mais le CALE et la fluence – seuls tests présentés deux fois en l'espace de deux mois – ne nous semblent pas concernés en raison des compétences qu'ils sous-tendent.

Autant de questions qui peuvent être soulevées tout en restant en suspens, mais qui nous permettent aussi, en tenant compte de tous ces paramètres, de relativiser les progrès sans pour autant les minimiser.

Enfin, le fait de présenter une étude effectuée sur une petite cohorte de sept enfants peut sembler moins pertinente, cependant nous préférons penser qu'à son échelle, ce que notre recherche a pu apporter aux enfants, si peu nombreux soient-ils, ne doit pas être négligé.

2. Les apports de notre recherche

2.1. Pour les patients

Nous avons accentué le fait de donner la parole à l'enfant, ce qui peut sembler évident mais n'a finalement pas été si facile à mettre en pratique. Expliquer ce qu'on attend de lui à l'enfant, puis l'obtenir tout en établissant un dialogue et en fournissant alors de manière fonctionnelle un modèle verbal, autant de paramètres qui ne sont pas garantis naturellement.

En les sollicitant par la situation dialogique et les échanges dans un contexte ludique, nous leur avons permis, d'une certaine manière, d'améliorer leurs productions. L'Homme apprend à parler en parlant. Si l'enfant dysphasique ne parle pas, nous savons qu'il communique et nous pouvons ainsi exploiter ses moyens de communication pour faire émerger sa communication orale.

Nous avons donc pensé améliorer le langage spontané en passant par le récit induit, permis par le dessin et l'histoire en images.

Au vu des résultats, le récit induit s'est effectivement amélioré puisque nous avons objectivement relevé davantage de phrases constituées et qualitativement noté de meilleurs échanges, une verbalisation orale plus fréquente et des prises de parole plus spontanées et assurées. De manière générale, nous avons donc constaté une amélioration sur la fluence et les productions de récits – CALE et « Frog » – mais aussi dans les échanges. La progression est ainsi visible pour tous les enfants, et si l'automatisation ne peut être encore constatée, cette évolution rapide nous permet de l'envisager à long terme.

Une chose nous frappe tout de même : Titouan est l'enfant qui parle le moins de tous, et aussi l'un des plus jeunes. Cependant les tableaux comparatifs nous permettent non seulement de voir son évolution, mais aussi son niveau supérieur à celui des autres enfants de notre cohorte à la « Frog », qui évalue la production de récit. Les résultats à l'épreuve de fluence et du CALE sont moins bons, et la lecture du livre Super Hugo nous montre que l'hypospontanéité n'est pas levée, mais son expression s'améliore et constitue un bon augure pour la suite.

Titouan et Wassim fournissent des récits de leur histoire en images plus riches en quantité et en qualité, est-ce parce que le lexique n'était pas maîtrisé dans la « Frog » ? pourtant nous avons vu que l'expression de Kévin s'améliore, alors que les termes lexicaux de son histoire inventée sont quasiment les mêmes que ceux de la « Frog ».

Est-ce parce qu'ils s'expriment sur une production créée par eux-même que les enfants fournissent un meilleur récit ? Est-ce l'étayage et l'expression libre pendant les séances ?

Nous ne pouvons pas déterminer avec certitude lequel ou lesquels des facteurs a/ont permis cette évolution.

2.2. Pour nous

Nous avons approfondi des connaissances théoriques certaines sur le sujet qui sont indispensables à la compréhension et à l'appréhension du trouble. Nous avons déjà compris par nos stages l'importance et l'apport de la théorie pour la pratique, mais cela a été appuyé par cette recherche, la théorie fournit une réflexion qui met en lumière certaines choses qui nous peuvent nous paraître ensuite évidentes lorsqu'on les vit.

Les passations nous ont aussi donné la possibilité de pratiquer et d'endosser le rôle d'orthophoniste auprès de ces enfants. Le trouble spécifique, comme son nom l'indique, nécessite une prise en charge particulière que nous n'aurions peut-être pas abordée avec autant d'aisance sans cette recherche qui nous a alors offert une expérience professionnelle et humaine.

Par ailleurs, les enregistrements, qui nous ont permis d'être plus libre en séance et de ne pas avoir à tout noter, nous ont surtout offert la possibilité d'avoir un retour sur les séances et ainsi de prendre du recul quant à notre attitude en tant qu'orthophoniste débutante.

CONCLUSION

Ylipe, dessinateur humoristique, a dit : « Dès l'arrivée, le départ se profile ». C'est à peu près ce sentiment qui nous vient aujourd'hui, alors que ce mémoire s'achève avec nos études et que la vie professionnelle va commencer.

Au moment de choisir le sujet de notre étude, le langage spontané des enfants et l'hypospontanéité verbale chez les enfants dysphasiques ont retenu notre attention et ont suscité grand nombre de questions que nous avons souhaité approfondir.

Le protocole mis en place autour d'une histoire en images nous a alors permis d'instaurer une situation dialogique particulièrement propice aux échanges verbaux. En proposant aux enfants de construire un livre, puis de le raconter, nous voulions leur donner d'autres possibilités de s'exprimer oralement afin de voir si la parole émergerait davantage et si celle-ci serait mieux construite.

Par l'analyse des résultats, nous avons pu constater des progrès quantitatifs et de nombreuses observations cliniques nous montrent que les enfants ont tous à un moment donné bénéficié des séances qui leur était consacrées, et plus particulièrement de cette voix qui leur était donnée. L'expression imagée peut être envisagée comme une aide, un tremplin pour nourrir et relancer les conversations, et les productions à l'issue de notre intervention révèlent une syntaxe plus élaborée qu'au départ. Notre hypothèse initiale semble ainsi se vérifier et le fait de mettre en place un projet créatif avec l'enfant non seulement le pousse à s'exprimer davantage, mais renforce aussi l'étayage qui lui permet de progresser. S'il est évident qu'en si peu de temps les améliorations ne peuvent sans doute pas être automatisées, les résultats positifs obtenus nous poussent à supposer que cela reste tout à fait envisageable.

En réfléchissant à l'automatisation des améliorations et à l'élargissement du cercle des interlocuteurs, nous avons pensé à l'apport d'une guidance parentale. Ce qui pourrait être intéressant d'étudier par la suite serait alors le rôle des parents dans cette prise en charge, et le travail qui pourrait être fait avec eux. À l'image de la guidance auprès de parents d'enfants déficients auditifs ou bègues, l'accompagnement parental est une source nécessaire et bénéfique pour toute prise en charge. En théorie, de nombreux ouvrages

évoquent cette implication des parents et de l'entourage de l'enfant, comme l'enseignant, et en pratique nous ne doutons pas que les orthophonistes communiquent et incluent déjà les parents dans les prises en charges de troubles spécifiques. Cependant un protocole d'aide à la famille, comme celui mis au point par Bo⁹² en 2000, pourrait faire l'objet d'une étude théorique et pratique qui permettrait non seulement de cibler le rôles de ces acteurs mais aussi de voir si l'automatisation chez l'enfant est alors plus accessible.

Notre sujet a finalement suscité bon nombre d'interrogations, et si les réflexions et la pratique apportent des réponses, elles nous poussent surtout à un questionnement certes incessant mais passionnant.

92 BO A. « Essai d'adaptation d'un programme d'accompagnement familial à la pratique en libéral ».
L'accompagnement familial. Rééducation Orthophonique n° 203

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages :

- 1- AIMARD Paule. *Le langage de l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris, 1981, 196 p.
- 2- AUSTIN John-Langshaw. *Dire c'est faire*. Seuil, Paris, 1991, 202 p.
- 3- BARTHES Roland. *Le degré zéro de l'écriture, suivi de Éléments de sémiologie*. Gonthier, Paris, 1965, 192 p.
- 4- BATES Elizabeth. *Language and context*. Academic Press, New York, 1976, 375 p.
- 5- BENVENISTE Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard, Paris, 1976, 356 p.
- 6- BOTTING N., CONTI-RAMDSEN G., et al. Characteristics of children with specific impairment. *Classification of developmental language disorders : Theoretical issues and clinical implication*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associate Publishers ; US. 2004, pp. 21-38.
- 7- BOURDIEU Pierre. *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*. Fayard, Paris, 1982, 243 p.
- 8- BRUNER Jérôme. *Le développement de l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris, 1983, 292 p.
- 9- CHASSAGNY Claude. *Pédagogie relationnelle du langage*. Presses Universitaires de France, Paris, 1977, 283 p.
- 10- CHEVRIE-MULLER Claude, JUAN NARBONA. *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Masson, Issy-les-Moulineaux, 2007, 624 p.
- 11- CHOMSKY Noam. *Réflexions sur le langage*. Flammarion, Paris, 2011, 288 p.

- 12- CHOMSKY Noam, PIAGET Jean. *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Seuil, Paris, 1982, 533 p.
- 13- COQUET Françoise. *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Ortho Éditions, Isbergues, 2013, 624 p.
- 14- CRESTI Emanuela, SCARANO Antonietta. Sur la notion de parlé spontané. In *Corpus, méthodologie et application linguistique*. Paris/Perpignan, Honoré Champion/Presses Universitaires de Perpignan, 2000, 380 p.
- 15- CORRAZE Jacques. *Les communications non-verbales*. Presses Universitaires de France, Paris, 2001, 356 p.
- 16- DE BOYSSON-BARDIES Bénédicte. *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob, Paris, 1996, 289 p.
- 17- DE SAUSSURE Ferdinand. *Écrits de linguistique générale*. Gallimard, Paris, 2002, 353 p.
- 18- DESSAINTE Maurice. *La construction par insertion incidente*. Éditions d'Artrey, Paris, 1960, 253 p.
- 19- DE WECK Geneviève, ROSAT Marie-Claude. *Troubles dysphasiques, Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Masson, Issy-les-Moulineaux, 2003, 233 p.
- 20- FRANCOIS Frédéric. *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Larousse université, Paris, 1984, 237 p.
- 21- GERARD Christophe-Loic. *L'Enfant dysphasique*. De Boeck, Bruxelles, 1993, 138 p.
- 22- GERARD Christophe-Loic, BRUN Vincent. *Les Dysphasies*. Masson, Issy-les-Moulineaux, 2003, 172 p.
- 23- GERARD Christophe-Loic. *Clinique des troubles des apprentissages*. De Boeck, Bruxelles, 2011, 216 p.

- 24- GOFFMAN Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Les Éditions de minuit, Paris, 1973, 256 p.
- 25- HALLIDAY Michaël. *Learning how to mean*. Elsevier-Masson, Issy-les-Moulineaux, 1977, 164 p.
- 26- JAKOBSON Roman. *Essais de linguistique générale*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1963, 260 p.
- 27- MAILLART Christelle, SCHELSTAETE Marie-Anne. *Les Dysphasies, de l'évaluation à la rééducation*. Masson, Issy-les-Moulineaux, 2012, 192 p.
- 28- MAROUZEAU Jules. *Lexique de la terminologie linguistique*. Librairie orientaliste Paul Geuthner, Université du Michigan, 1933, 205 p.
- 29- MONFORT Marc, JUAREZ Adoraciòn, MONFORT-JUAREZ Isabelle. *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Ortho Éditions, Isbergues, 2005, 173 p.
- 30- MONFORT Marc, JUAREZ-SANCHEZ Adoraciòn. *L'Intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Ortho Éditions, Isbergues, 2001, 271 p.
- 31- PIAGET Jean. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, Paris, 1968, 213 p.
- 32- PERKINS Michael. *Pragmatic Impairment*. Cambridge University Press, Cambridge, 2007, 244 p.
- 33- RAPIN Isabelle, ALLEN Doris. Developmental language disorders : Nosologic considerations. In U. Kirk (Ed), *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. New York : Academic Press, 1983, pp. 155-184.
- 34- RECANATI, François. *Philosophie du langage (et de l'esprit)*. Folio, Paris, 2008, 272 p.
- 35- RONDAL Jean-Adolphe. *L'évaluation du langage*. Mardaga, Bruxelles, 1998, 222 p.

- 36- ROUSSEAU Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Éditions sociales, Paris, 1968, 187 p.
- 37- SEARLE John Roger. *Sens et expression : Études de théories des actes de langage*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1982, 248 p.
- 38- SLOBIN Dan Isaac. *A Field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. University of California, 1967, 248 p.
- 39- THIBAUT Catherine, COQUET Françoise, MONFORT Marc, et al. Sous la direction de Thierry ROUSSEAU (UNADREO). *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, tome 1 : Prise en charge orthophonique des troubles du langage oral. Ortho Éditions, Isbergues, 2008, 298 p.
- 40- TROPPER (Epstein) B., SCHWARTZ R. G. Neurobiology of child language disorders. In R. G. Schwartz (Ed.) *The handbook of child language disorders*. Psychology Press, New York, 2009, 608 p.
- 41- VINTER Shirley. *L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif : des premiers sons aux premiers mots*. Masson, Issy-les-Moulineaux, 1994, 147 p.
- 42- WYGOTSKI Lev. *Pensée et langage*. La Dispute, Paris, 1997, 536 p.

Les revues :

- 1- BATISTA Aurore, LE NORMAND Marie-Thérèse. Gestes, verbalisations et combinaisons bimodales dans les productions d'enfants français âgés de 18 mois à 4 ans et demi. *Lidil*, Revue de linguistique et de didactique des langues, N° 42, Grenoble, 2010.
- 2- BISHOP Dorothy, SNOWLING Margaret. Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different ?. *Psychological Bulletin*. Washington, 2004, Vol. 130, N° 6. pp. 858-886.
- 3- COSNIER Jacques et VAYSSE Jocelyne. Sémiotique des gestes communicatifs. *Epublications, Actes sémiotiques*, N°52-53-54, « Geste, cognition et communication » – 1997.

- 4- DEHAENE Stanislas. Une intense communication cérébrale. *La Recherche* N° 449, Février 2011.
- 5- DE WECK Geneviève. Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : sont-elles spécifiques ? *Tranel, Langage, étayage et interactions thérapeutiques*, Décembre 1998.
- 6- DE WECK Geneviève *et al.* *Troubles du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1995.
- 7- GRICE Paul. Logique et conversation, traduit en français dans *Communication*, N°30, 1979, pp 57-72.
- 8- HILAIRE-DEBOVE Géraldine, KERN Sophie. Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *ANAE*, N° 124, Université de Liège, 2013, pp 306-315.
- 9- JAKUBOWICZ Célia. Grammaire universelle et acquisition du langage. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 1995, 240 p.
- 10- MAILLART Christelle. La dysphasie chez l'enfant, *A.N.A.E.* N° 131, Université de Liège, 2014.
- 11- PARISSÉ Christophe, LE NORMAND Marie-Thérèse. Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 2006, pp. 20-41.
- 12- SCHELSTRAETE Marie-Anne et ROCH Didier. À quels signes être attentifs en âge préscolaire. *Contraste : enfance et handicap, Orthophonie chez le jeune enfant*. N° 39, Érès, Toulouse, 2014.
- 13- VAN HOUT Anne. Aspects du diagnostic des dysphasies. *A.N.A.E* 11-15, 1989, Université de Liège.
- 14- L'accompagnement familial. *Rééducation Orthophonique* n° 203, Paris, Septembre 2000, 38^e Année.

15- Repérage et dépistage des troubles du langage. *Rééducation Orthophonique*, N° 204, Paris, Décembre 2000, 38^e Année.

16- Les habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, N° 221, Paris, Avril 2005, 43^e Année.

17- Les Dysphasies. *Rééducation orthophonique*, N° 230, Paris, Juin 2007, 45^e Année.

18- Le Bilan de langage oral de l'enfant de moins de 6 ans. *Rééducation Orthophonique*, N° 231, Paris, Septembre 2007, 45^e Année.

19- Cinq siècles de pensée française, *Sciences Humaines*, N° spécial, Paris, Octobre 2007.

Les mémoires consultés :

CROQUET Jennifer, *Relation entre les capacités de langage spontané et les capacités en répétition*. Nice, 2001.

DERÉGNAUCOURT Stéphanie, *L'utilisation du dessin de l'enfant dans la prise en charge du retard de langage*. Nice, 2003.

GERIN Magali, *Dysphasie et retard de langage : comparaison des habiletés pragmatiques*. Nice, 2013.

LEGRET Kim, *"Raconte moi une histoire" : analyse syntaxique, lexicale et narrative chez l'enfant porteur de troubles sévères du langage oral*. Nice, 2009.

VALENTINI Anne- Laure, *L'intérêt du jeu dans la prise en charge du retard de langage*. Nice, 2008.

Les tests et ouvrages utilisés :

- 1- BILLARD Catherine, TOUZIN Monique. *Évaluation Des fonctions cognitives et Apprentissages*. Ortho Éditions, Isbergues, 2012.
- 2- BLANCHU Fabienne. *Super Hugo n'est pas turbulent*. Fleurus, Paris, 2014, 20 p.
- 3- COQUET Françoise, FERRAND Pierre, ROUSTIT Jacques. *ÉVALO 2-6*. Ortho Éditions, Isbergues, 2009, 463 p.
- 4- GIROLAMI-BOULINIER Andrée , ANDRE Michelle , LUYET M-J., GINESY L. C.A.L.E. *Capacités en Langage Oral et Écrit*. Éditions du Papyrus, Neuilly-Plaisance, 2005, 32 p.
- 5- MERCER Meyer. *Fog Where are you ?*. E. P. Dutton & Compagny Inc, New York, 2008, 15 p.

ANNEXES

Annexe I : Productions des enfants à la « Frog »

Kévin

- Un petit garçon et la grenouille,
grenouille dans une pot
le petit garçon y sort et la grenouille y sort pot
le petit garçon et chien et la grenouille elle est sortie
le petit chien il est coincé dans le pot, le chien est coincé dans le pot
le chien y tombe
le chien est pas content, le petit garçon y crie
le chien il saute
le pot miel y tombe
le chien y court
le petit garçon dans un caillou y crie
le chien y court
le chien y tombe
le chien y le chien y ... chut
le chien il est dessus tronc d'arbre
le papa grenouille maman grenouille les petits bébés grenouilles.

Wassim

- c'est la grouille est dans. Si est parti s'en va
chien y aboy et garçon
ici y parti chien suit
dessus et
ici, ici mouches. Ici voir ça après y a la tête pouf (il rit)
tomber y a et pouf et ou dans l'eau
ciao et fini.

Titouan

- le chien
le chien et la grenouille, le garçon cherchait la grenouille. Et là la grenouille est
sortir. Le chien l'ai tombé et après le chien cherchait partout là, et après il est
tombé. Là les abeilles, et là encore les abeilles.
les abeilles ont tué
Le hibou y vole. (Ne parle plus car ne sait plus ce qu'est le cerf, je lui dis).
Là le chien et le tit garçon est tombé. Tombé dans l'eau. Là il dit chut et après le
chien... et là il a trouvé la grenouille et là ils vont chercher les grenouilles.
Et là fini.

Léo

- Il était une fois, un petit garçon y s'asseyait y regardait une grenouille enfermée dans un bocal et un chien regardait aussi dans le bocal.

Ensuite le petit tenfant restait dans y allait dans le lit avec le chien et y dormait tranquillement et la grenouille a profité pour s'en aller.

Le matin, l'enfant et le chien, l'enfant y dot non la grenouille, y a plus de grenouille dans le bocal et ensuite le petit tenfant levait la botte pour regarder si il était à l'intérieur et le chien y s'est coincé la tête dans le bocal et ensuite le petit garçon y criait et le chien restait toujours la tête dans le bocal.

Ensuite le chien il a tombé et l'enfant regarda ensuite le chien y s'est libéré de la tête la tête dans le bocal et ensuite le chien il était libre et l'enfant il était pas content.

Ensuite le petit tenfant regardait dans la foret est-ce que y était il criait ensuite le petit garçon regardait dans un trou mais c'était pas le bon animal et le chien s'amusait avec les abeilles et l'enfant y met devant son nez et le chien continuait à s'amuser avec la la arg la ruche.

Ensuite la ruche elle est tombée à cause du chien. L'enfant était sur l'arbre pour regarder dans le trou.

Ensuite y sorti un hibou de le le hibou est sorti de son nid et y sortait le hibou et en tombant l'enfant y s'est fait mal et tous les abeilles poursuivaient le chien. Ensuite le hibou il embêtait l'enfant et ensuite le hibou y était sur l'arbre et l'enfant il a grimpé sur le caillou il s'est tenu sur des bois essayait et ensuite la tête de le cerf qui sortait et l'enfant restait sur sa tête et ensuite le cerf il a couru avec l'enfant sur sa tête et le chien regardait ensuite le cerf y s'est arrêté l'enfant et le chien tombés dans l'eau.

Et on regard le cerf y faisait hum il ferme les yeux et l'enfant tombé dans l'eau. Ensuite l'enfant il entendait le bruit de la grenouille et le chien était sur sa tête. Quand le chien restait dans l'eau, et l'enfant y disait chut et ensuite y regardait derrière le bois.

y trouvé des grenouilles et c'était ces grenouilles là qui zont trouvé. Et le chien y avait il était couché, penché en avant et l'enfant était couché. Ensuite il s'est levé et regardait les grenouilles. Ensuite le petit tenfant y s'en allait avec la tite grenouille et le chien aussi et la famille de grenouille restait chez le bois.

Clément

- bah en fait le ptit garçon il avait trouvé une grenouille et le chien il a regardé le petit garçon pareil et la grenouille quand le petit garçon y dormait la grenouille elle s'est échappée. Après le petit garçon y regardait la grenouille elle était pas là elle était sortie par la fenêtre. Après il a regardé dans la chaussure, le chien il a regardé dans le bol après y zont regardé par la fenêtre le chien il est tombé
Après le bol pour la grenouille il est cassé et le chien il a sauté sur le petit garçon le chien il a léché le petit garçon
Après y cherchait la grenouille, le chien y sentait des abeilles la cherchait oartout. Après y avait un trou, y regardait s'il était et après y s'est fait mal au nez, y s'est mordu. Après le chien il a aboyé avec les abeilles, les abeilles elles avaient peur. Et après la niche pour les abeilles y sont tombé. Et après le chien regardait et il a dit il avait une voix bizarre.
Après le prtit garçon il était dans l'arbre et quand il a fait tombé et tous les abeilles poursuivaient le chien. Après la chouette la attaqué le tit garçon il est monté sur un rocher et il là y disait s'il était mais il était pas.
Après il était tombé sur un animal
- (« c'est un cerf », non compté)
- et après le cerf il a fait tombé dans l'eau. Et après y sont tout mouillés et le chien il est accroché sur sa tête au petit garçon. Après le petit garçon il a entendu une voix, au chien il a dit chut
après y s'est penché, et après y avait une famille de grenouille. La maman le papa avec tous ses enfants. Après y prenait une grenouille et y partait y disait au revoir à la grenouille.

Ulysse

- le chien y remonter le grenouille et regardait toujours après y dort et le grenouille échappe na maison
y dit « oh la grenouille n'est pas na » je chercher
y trouve et tout mais on n'a pas trouvé
il ouvre la porte et rien entendu et rien y a pas personne
après le chien il est tombé, a cassé un heu ne boîte la grenouille
et checher toujours la foret et y regader le chien y veut manger des abeilles et y peut pas attraper
et dedans y a des un gros (trou) mais y dit « ohoh grenouille t'es où »
et yà c'était pas une grenouille (grouille) c'était une taupe a fait mal
oh y a cassé y a paterr des abeilles et le miel et y pique le chien mais le garçon y grimpe a foret et y crouve mais il est pas là
grenouille mais est tombé et c'était une hibou
y avait des guêpes et heu piqué le chien courrait le chien et les guêpes aussi
et heu grimper le rocher : « grouille t'es ou ? »
Et y a c'était un animal (imal) y grimpait dedans et y courrait et jeter et
après pouf et j'entends « chut » peut être la grenouille
oh y a tété maman et grenouille et tous ces grenouilles
y prend la grenouille « c'est qui ? » il a pris
c'es lui, et après y dit on voit
après c'est la fin, après y rentre à la maison
c'est tout.

Ruben

- un jour, un crapaud et un chien et un enfant voit un crapaud et la grenouille saute dans la dans le verre et après le chien et l'enfant dit « ooh oh oh oh » (avec le ton)
le chien y trouve partout pas dehors le chien tombe dans la fenêtre et le verre casse, l'enfant attrape le chien
l'enfant y dit « crapaud crapaud... (x4) »
le chien le enfant trouve un trou et le chien trouve un nid de guêpes
l'enfant dit « ah ça pique, ça fait mal bombom » et le chien réveillé les abeilles et l'enfant au château les laves et c'était un hibou et l'enfant tombe dans le
et les guêpes suivent le chien et hibou et hibou y y trouve y mord l'enfant
l'enfant monte dans le caillou et y tombe dans un imarre
et après le chien et après y tombe dans la falaise
le chien et après y tombe dans l'eau
et après l'enfant écoutait un bruit y et l'enfant y dit dit chut et après il a trouvé le crapaud et a vu une petite fille et après des petits enfants et après y dit au revoir et c'est fini.

Annexe II : Productions des enfants au CALE

Kévin	
<ul style="list-style-type: none"> - Y boit de l'eau, hum boit de l'eau, un peu, la table, la chaise elle est mouillée 	<ul style="list-style-type: none"> - le garçon boit le verre l'eau le garçon boit le verre l'eau le garçon y part là et la chaise et la table la pluie mouille. Voilà

Wassim	
<ul style="list-style-type: none"> - heu une pui mouillé pui dodo 	<ul style="list-style-type: none"> - oui heu bonhomme heu nan sait pas boit - dodo et pu café – manger. Fini

Titouan	
<ul style="list-style-type: none"> - A madame 	<ul style="list-style-type: none"> - Le monsieur y boit

Léo	
<p>« le monsieur sur une chaise avec un verre d'eau plein le monsieur avec le verre d'eau pas plein avec un ptit peu de pluie le monsieur è pas là avec sa chaise, il est pas là avec son verre d'eau et ya toujours la pluie. Et c'est tout »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - en fait y avait un enfant he nan y avait une personne est s'asseyait sur une chaise et il était en face devant un verre et y restait encore jusqu'à y pleut et là il était plus avec le verre. Y a peut-être il a bu, il a boit y boit le verre il a terminé

Clément	
<ul style="list-style-type: none"> - Bah, en fait y avait une personne qui s'asseyait sur une chaise qui buvait quelque chose, un verre d'eau, après y pleuvait, et après il est parti. 	<p>Bah y avait un quelqu'un qui s'asseyait et qui mangeait et qui boit quelque chose. Après y pleuvait, et après il est parti parce qu'il pleuvait beaucoup. Et voilà.</p>

Ulysse	
<p>y a heu madame y boit. Après y pleut après y part. C'est tout. Après y part le verre et y rentre à la maison. C'est tout. Y pleut déjà après, après il va dedans la maison. C'est bon.</p>	<p>– hum y fait beau et madame une fille y boit mais y pleut y part avec le verre. C'est tout. Et y rentre à maison.</p>

Ruben	
<p>– heu y a un une dame qui pris son l'eau et après y pleut et après y a l'eau y monte et après le vè y monte et après et après y et après la dame y est partie</p>	<p>– le garçon boit un verre de l'eau et plein et y pleut y prend son verre y jette y sorte dehors</p>

Annexe III : Productions de l'histoire en images

Kévin

- heu la grenouille elle est cachée là
la grenouille échappée le pot
le petit garçon et le chien grenouille y trouvent pas
le chien et le garçon y regardent derrière le caillou mais pas là
le chien la grenouille le garçon grenouille et là grenouille est partie
et grenouille la famille grenouille
le poisson le canard le poisson le crocodile

Wassim

- Cassé le verre, y pique une babane y et sa tomate
grondé Tchoupi et est mangé papa. Wabouf yrafe et toyo
tchoupi réveille bébé et maman gronder Tchoupi Tchoupi fait bêtise
et fini.

Titouan

- le camion y brûle
le soleil y brule, le camion de pompier y brule le chasseur est pas dans le camion
le gros lion la girafe le chasseur y tue le lion
le lion y tue lui tac tac plus fort lion girafe est plus fort
le gros lion le petit lion le gros lion protège le petit lion le chasseur y peut pas
tuer
le chasseur y tue les arbres et les autres y tue la montagne
et ya camion devant y tue la montagne
le camion y porte la maison
le chasseur y rentre la montagne
le chasseur y prend la maison et il allait ailleurs

Léo

- On... trois kangourous, une maman et 2 bébés. Avec un soleil ;
Ensuite la maman è y a dit d'accord pour faire la course, les tits enfants y zont
fait la course jusqu'au rocher
après le rocher y zont y zarrivaient au rocher et ensuite ya eu un brouillard, y
sont perdus
ensuite la maman y dit « je veux retrouver mes enfants » et ensuite ...
les enfants y retrouvent le rocher qu'y zont fait la course
ensuite on voit la maman qui s'approche et la maman y retrouve ses enfants.

Clément

- Pierre et son père se promènent dans la forêt
bah son père et son fils, bah y se promènent dans la forêt. Après tout d'un coup y voient un loup, et après y – c'était un gentil loup – il le caresse, il le caresse, après il repart. Mais après Pierre il avait vu un écureuil et le père il allait d'un l'autre côté, et après Pierre il est perdu.
Et après c'était la nuit, Pierre y construit une cabane, après y voyait une petite maison mais de loin. Après c'est le jour, y sort de sa cabane et après y marche jusque la maison au maïs. Et après il a vu sa vu sa grand-mère et son père, et après y vont manger.

Ulysse

- « le père Noël a perdu un cadeau » (Noël dit systématiquement « Noem »)
le père Noël a pris tous ses cadeaux il est prêt à faire des cadeaux et heu ...
le traîneau il est prêt
le père Noël a perdu un il vole et un cadeau a perdu
et après le père Noël en fait il va à forêt et Père Noël a vu un cadeau après y prend le cadeau et y range dedans et le père Noël y donne les cadeaux. Après y donne les cadeaux et y met dedans la cheminé.
C'est tout. Fin !

Ruben

- « la petite bête et la petite sorcière »
un jour plus tard le petit monstre et la petite sorcière appellent ses amis
et le petit monstre caché dans la pierre et les autres se battent
ils sont transformés en lion en chat et en chien
le petit monstre creuse en dessous la sorcière pris sa baguette y revient y transforme elle en petite souris et les autres y sont transformés en y veut
et la fin.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableaux des actes de langage EVALO	p. 80
Couverture du livre <u>Frog, where are you ?</u>	p. 83
Couverture du livre <u>Super Hugo</u>	p. 86

Strauss Raphaëlle

**TROUBLES DE LA SPONTANÉITÉ DU LANGAGE
CHEZ L'ENFANT DYSPHASIQUE :
*apports du récit induit.***

158 pages, 42 références bibliographiques.

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2015

RÉSUMÉ

Il est difficile d'évaluer le langage spontané et peu d'études apportent des informations approfondies et pratiques, d'autant moins auprès d'enfants dysphasiques.

L'hypo-spontanéité verbale, tout en étant un des marqueurs de la dysphasie, n'est pas aisément analysable et semble en cela peu probante. Nos interrogations portent donc à la fois sur l'absence de parole de certains enfants et sur sa production chez les autres. Comment se caractérise la communication de l'enfant s'il ne s'exprime pas oralement ? Et comment se présente cette parole spontanée lorsqu'elle est exprimée ?

Nous avons souhaité apporter davantage qu'une évaluation en proposant un protocole qui donne la parole aux enfants : les sept enfants ont ainsi créé une histoire en images, objet principal des échanges verbaux pendant les séances, et l'ont ensuite racontée à une tierce personne. Grâce à des épreuves comparatives, cette étude a mis en évidence des résultats très positifs. Ainsi, en travaillant sur un support imagé et créé par l'enfant la parole émerge plus facilement, apparaît mieux construite, et l'étayage semble plus facile.

It is difficult to assess spontaneous speech and few studies provide detailed and practical informations, even less as far as dysphasic children are concerned.

Hypo-spontaneity of speech, although it is a marker of syndrome of language impairment, is not easily analyzable and, as such, does not seem very convincing. Thus, we will be questioning both the absence of speech in some children and its production in others. How does a child who does not express verbally communicate? How is the spontaneous speech when it exists?

We wanted to provide more than an assessment by setting up a protocol which allows children to speak. Seven children had to imagine a story illustrate, main object of verbal exchanges during the sessions. Then, they had to tell their story to a third person. Through comparative trials, this study highlighted very positif results. Thus, using a material made of pictures and created by themselves helped the children to speak in a better-structured way, and seemed to make scaffolding easier.

Mots clés	Keywords
Dysphasie – Fluence Rééducation – Recherche Enfant – Communication Hypospontanéité verbale – Langage spontané.	Syndrome of Language Impairment – Fluence Therapy – Research Child – Communication Hypo-spontaneity of speech – Spontaneous speech.

**DIRECTEUR DE MEMOIRE et CO-DIRECTRICE DE MEMOIRE
- Gilbert ZANGHELLINI - Magali PAYNE**