



HAL
open science

Évolution d'enfants TSDL : à propos de 3 cas d'enfants : études longitudinales

Mélanie Estivals

► **To cite this version:**

Mélanie Estivals. Évolution d'enfants TSDL : à propos de 3 cas d'enfants : études longitudinales. Médecine humaine et pathologie. 2011. dumas-01516360

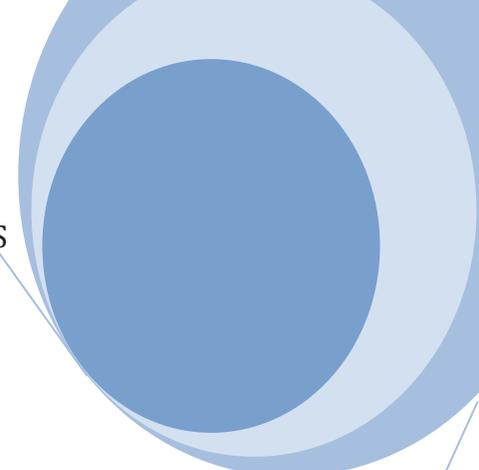
HAL Id: dumas-01516360

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01516360v1>

Submitted on 30 Apr 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.



UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE
ECOLE D'ORTHOPHONIE

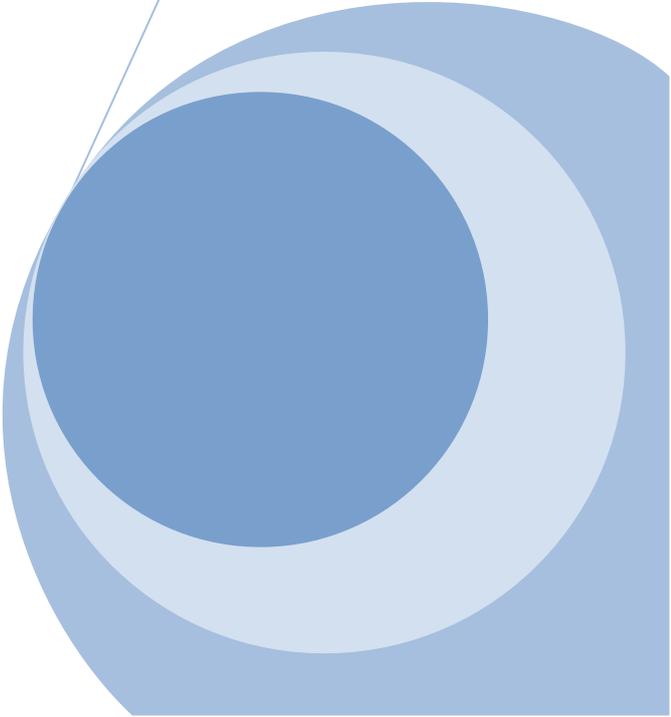
Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste
Année universitaire 2010-2011

Evolution d'enfants TSDL

A propos de trois cas d'enfants: études
longitudinales

ESTIVALS Mélanie
Née le 21/12/1987 à Rodez

Directeur: D. Borgogno
Co-directrice: C. Brosse



Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Coralie BROSSE, autant pour la co-direction de mon mémoire que pour son statut de maître de stage. Elle a su être à mon écoute tout au long de l'année et m'apporter conseils et soutien précieux.

Egalement, je remercie M. BORGOGNO, qui a su se montrer présent face à chacune de mes interrogations et pour son sens de l'humour en toutes circonstances.

Je remercie globalement toute l'équipe des Chanterelles pour son aide et sa gentillesse à mon égard.

Mes remerciements ne sauraient omettre les enfants qui ont participé à cette étude et sans qui mon travail aurait été impossible.

Merci à mes parents de m'avoir soutenue ces quatre années qui n'auront pas été sans « accrocs » ! Vous avez su être là dans mes moments de doute et il est toujours bon de sentir que le lien de confiance tissé avec ses parents est indéfectible.

Merci à mon frère, mes grands-parents et notamment à ma grand-mère pour leur soutien et leur réconfort malgré la distance : « Loin des yeux, près du cœur ! ».

Merci à Guillaume, Camille, Cécile, Gaëlle, Anaïs, Noémie, Elsa, Claire qui ont fait preuve de beaucoup de courage pour me « supporter ».

Merci à Caro, Steph, Clém, Sandy, Maëva pour tous ces moments de franche rigolade qui resteront ancrés dans ma mémoire.

Enfin, « spéciale kassédi » à ma partenaire dont le soutien et l'amitié ont été sans faille, j'ai nommé Tic. Mais qu'aurais-je fait sans toi ? J'aurais certainement dépéri tel un grain de maïs qu'on oublie au fin fond de sa boîte de conserve...

Merci également à tous ceux que je n'ai pas cités et qui ont participé de près ou de loin, à la création de ce mémoire.

TABLE DES MATIERES

PARTIE THEORIQUE

Introduction	7
CHAPITRE 1: Le développement du langage chez le sujet normal.....	8
1.1-L'acquisition du langage: un processus spécifique.....	8
1.1.1-Des acquisitions rapides.....	8
1.1.2-Les principales théories de l'acquisition du langage.....	9
1.2- Les balbutiements du langage.....	11
1.2.1- La maturation neurologique.....	11
1.2.2-Une communication mère-enfant avant même la naissance	12
1.3-La période pré-linguistique (De 0 à 1 an).....	13
1.3.1- Le cri.....	13
1.3.2- La lallation	14
1.3.3-Le jasis.....	14
1.3.4-Le babillage.....	14
1.3.5- Le gazouillis.....	15
1.4- La période linguistique	16
1.4.1- La compréhension du langage oral	16
1.4.2- Le premier mot	17
1.4.3- Les gestes	18
1.4.4-L'explosion lexicale	19
1.4.5-La période locutoire (dès un an).....	20
1.4.6-La période délocutive	22
1.4.7- Le langage constitué	25
1.5- Les fonctions du langage.....	31
1.5.1-Les différentes fonctions du langage	31

1.5.2-la situation d'énonciation	32
1.6- Du langage oral au langage écrit	33
1.6.1- L'enfant baigne dans l'écrit.....	33
1.6.2- L'apprentissage de la lecture.....	33
1.7- Les développements cognitifs accompagnant l'émergence du langage	35
1.7.1- L'intelligence.....	35
1.7.2- La mémoire.....	36
1.8- L'importance des échanges mère-enfant.....	37
CHAPITRE 2 : Les dysphasies développementales.....	39
2.1- Définitions	39
2.1.1- Tentative de définition.....	40
2.1.2- Définition par exclusion	41
2.1.3- Définition par inclusion	42
2.1.4- Définition par l'évolution.....	45
2.2- A la recherche d'étiologies	46
2.2.1- L'hérédité	46
2.2.2- L'inaptitude lingui-spéculative	47
2.2.3- Hypothèses neurologiques.....	47
2.3- Les différentes classifications	48
2.4- Classifications sémiologiques et symptomatologiques.....	49
2.4.1- la classification d'AJURIAGUERRA (1970)	49
2.4.2- la classification d'I. RAPIN et D. ALLEN (1983).....	49
2.4.3- la classification de C.L. GERARD (1991).....	49
2.5- Troubles associés.....	57
2.5.1- Les troubles cognitifs.....	57
2.5.2- Les troubles perceptifs	57
2.5.3- Les troubles psychomoteurs	58

2.5.4- Troubles comportementaux	59
2.6- Evaluation	60
2.6.1- Evaluation du langage oral.....	60
2.6.2- Evaluation du langage écrit.....	64
2.6.3- Interprétation des données.....	65
2.7- Quelles prises en charge ?.....	66
2.7.1- Généralités.....	66
2.7.2- Guidance	67
2.7.3- Les principes de l'intervention langagière dans les troubles graves de l'acquisition du langage-M. MONFORT et A. JUAREZ SANCHEZ.....	68
2.8- Devenir des enfants dysphasiques.....	73

PARTIE PRATIQUE

1Préambule	76
2-Méthodologie	76
2.1- Population étudiée	76
2.2- Présentation des tests utilisés	77
2.2.1- E.L.O. (Evaluation du Langage Oral) A. KHOMSI	77
2.2.2- L.M.C.-R (Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture-Révisée) A. KHOMSI	79
2.2.3- E.CO.S.SE (Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique) P. LECOCQ.....	81
2.2.4- Récits du « Café/Caisse ».....	81
3-Analyse des bilans (session septembre 2010)	82
3.1- Hugo	82
3.2- Sébastien	91
3.3- Julien	100
4-Seconde analyse de bilan (session mars 2011).....	110

4.1- Hugo	110
4.2- Sébastien	116
4.3- Julien	124
5- Comparaison des deux sessions d'analyse.....	132
5.1- Hugo	133
5.2- Sébastien	136
5.3- Julien	139
CONCLUSION.....	143
Bibliographie.....	145

PARTIE THEORIQUE

INTRODUCTION

« C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d' "ego" ... Est "ego" qui dit "ego". »

Emile Benveniste

Le langage humain se définit comme un mouvement de codage de la pensée en signes reliés entre eux et régis par des règles. Lorsque le langage se développe de façon classique chez l'humain, il suit une évolution selon certaines étapes déterminées qui respectent une maturation chronologique immuable.

En marge du développement normal peuvent se produire des retards simples ou des troubles du langage. Tout retard au sein du processus d'acquisition normal ou tout accident dans le déroulement de la chronologie classique éveille une appréhension et conduit à juste titre à des investigations. Mieux connaître les difficultés du langage de l'enfant permet de mieux les diagnostiquer, les traiter et éventuellement les prévenir.

Plus qu'un simple trouble du langage, la dysphasie constitue une rupture, voire des ruptures : rupture des productions de l'enfant, rupture de la compréhension avec l'entourage, rupture scolaire, rupture globale de communication.

Le chapitre 1 propose de rappeler les différentes étapes du développement normal indispensables à la compréhension des formes déviantes d'acquisition du langage telles que les Troubles Spécifiques du Développement du Langage. Et c'est au sein du chapitre 2 que seront abordées les descriptions des différents syndromes de dysphasies et les enjeux dans lesquels elles s'inscrivent.

CHAPITRE 1: LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ LE SUJET NORMAL

1.1-L'ACQUISITION DU LANGAGE: UN PROCESSUS SPECIFIQUE.

Le langage ne se résume pas à associer des signes ou des mots à des objets. Il s'agit surtout d'une capacité d'abstraction. En effet, l'enfant va créer des liens entre des mots et des objets, et ceci de façon arbitraire. Le langage se caractérise également par des actes de création: c'est la capacité à combiner plusieurs signes de façon infinie. C'est ce qui confère au langage sa propriété spécifiquement humaine.

1.1.1-DES ACQUISITIONS RAPIDES

L'enfant manifeste très tôt son envie de communiquer avec son entourage. Dès les premières semaines de vie, par le biais de moyens non verbaux (sourires, mimiques, gestes) et d'émissions vocales, il interagit avec ses partenaires, l'adulte proche étant son « interlocuteur » de prédilection.

L'apprentissage de sa langue maternelle, bien qu'étant très complexe, s'étale sur une durée de deux ou trois ans quand il s'agit pour l'enfant de se faire comprendre de façon verbale. Il mettra deux ou trois ans de plus pour accroître son lexique, perfectionner les règles syntaxiques, et acquérir les fondements des fonctions langagières.

1.1.2-LES PRINCIPALES THEORIES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

1.1.2.1- APPROCHE BEHAVIORISTE

L'enfant entre dans langage grâce aux perpétuels renforcements de son entourage. Si ces derniers sont inexistant, les productions de l'enfant tendent à disparaître.

1.1.2.2 -APPROCHES DERIVANT DE LA LINGUISTIQUE DE CHOMSKY

L'enfant peut créer des messages à l'infini, sans les avoir entendus ou produits auparavant, à partir d'un certain nombre de règles. C'est la grammaire générative. Ce processus est fixe puisque correspondant à un « dispositif inné d'acquisition du langage ». Pour Chomsky, il existerait donc une grammaire universelle, autrement dit, une compétence de base pour chacun.

1.1.2.3- THEORIES COGNITIVES

- Théorie modulariste: Le traitement du langage serait indépendant du contrôle central de toutes les autres acquisitions.
- Modèle connexioniste: Le traitement du langage ne serait qu'un aspect du contrôle central général. Il existerait un réseau de connexions nombreuses qui fonctionneraient en parallèle.

Pour le psychologue Vigotsky, toute la question de l'apprentissage du langage résulterait des interactions entre l'enfant et son entourage. Il suffirait d'observer ces échanges pour en trouver les fonctionnements et le moteur. Il s'agirait de comprendre comment les adultes guident leur enfant dans cet apprentissage fondamental et comment ils ajustent leurs productions en fonction du niveau du sujet. Ceci constitue la « zone proximale de développement ».

1.2- LES BALBUTIEMENTS DU LANGAGE

1.2.1- LA MATURATION NEUROLOGIQUE

Avant que le langage ne commence à voir le jour, il existe une période de développement important du cerveau mais on ne peut, à l'heure actuelle, affirmer que cette période de maturation neurologique soit une condition sine qua non à l'apparition du langage.

Toutefois, on sait de façon certaine qu'il existe une période critique après laquelle le langage ne peut être acquis ou de façon très altérée. Pour la psychologue Caroline GOLDER, cette date butoir se situerait vers l'âge de 5 ans; pour le linguiste LENNEBERG, elle ne se situerait que vers 12 ans.

On peut prendre comme témoins les enfants sauvages tels que « Victor de l'Aveyron ». Lorsqu'il a été retrouvé, à l'âge de 10 ans, il n'a pu avoir accès ne serait-ce qu'à un langage des plus rudimentaires.

Pendant cette période dite « critique », les régions du cerveau concernées par le langage se localiseraient progressivement dans l'hémisphère gauche chez la plupart des individus. On parle de l'asymétrie du cerveau, signifiant que les 2 hémisphères sont spécialisés dans certaines fonctions. Mais de récentes recherches tendent à montrer que l'asymétrie du cerveau existerait déjà sur les fœtus, laissant ainsi penser que la zone du langage préexisterait, ne se spécialisant qu'avec la maturation.

Après une vingtaine de semaines de gestation seulement, le système auditif du foetus est suffisamment développé pour lui permettre de traiter un certain nombre de sons filtrés à travers le liquide amniotique. On sait que la voix maternelle est mieux perçue par le foetus que toutes les autres. Non seulement elle est perçue par voie aérienne mais elle l'est aussi par voie interne. Les stimulations auditives de ces derniers mois de vie intra-utérine ont préparé le sujet à certaines caractéristiques des sons de la parole et plus particulièrement à la prosodie de sa langue maternelle.

1.3-LA PERIODE PRE-LINGUISTIQUE (DE 0 A 1 AN)

Dès la naissance, le nouveau-né est au contact de ses congénères et va donc réagir à leurs sollicitations, qu'elles soient d'ordre corporel, visuel ou vocal. Il présente des compétences précoces. On sait qu'il porte un intérêt tout particulier à la voix humaine, celle de sa mère étant sa préférée, et qu'il est déjà capable de différencier des phonèmes.

Cette première année de vie de l'enfant s'articule autour de la mère et va dans le sens de l'autonomisation.

Il faut préciser que pendant les deux premiers mois de sa vie, les productions vocales du nourrisson seront limitées par l'immaturation de son tractus vocal.

1.3.1- LE CRI

C'est la première manifestation pré-linguistique, il en existe 2 types: le cri inspiratoire et le cri expiratoire. Ces productions sont uniquement vocaliques, corrélées avec l'état de confort ou d'inconfort du nourrisson, et correspondent donc uniquement à des phénomènes végétatifs. Les cris vont se diversifier dès la première semaine en fonction des états de l'enfant.

C'est en répondant de manière adaptée aux cris de l'enfant que la mère leur donne un sens. Le cri, deviendra, au fur et à mesure, l'expression d'un besoin. L'enfant comprend d'ailleurs très rapidement que ses productions peuvent constituer un puissant moyen d'agir sur autrui.

1.3.2- LA LALLATION

Elle s'ajoute au cri et débute vers la deuxième semaine. On a ici à faire à la production de syllabes « la la la ». C'est la manifestation de la part du bébé de la découverte de ses organes phonatoires. Il s'en amuse.

1.3.3-LE JASIS

Il se situe environ entre le deuxième et le troisième mois et marque le passage entre la lallation et le babil. Le bébé produit un flot de sons composé de syllabes mais qu'on ne peut identifier. Cependant, on reconnaît dans ce jasis, des consonnes et des voyelles. Cette étape figure comme le début de la communication verbale. C'est alors que se mettent en place les premiers dialogues mère-enfant, les deux partenaires s'imitant mutuellement. Ces derniers instaurent des « tours de parole », ne vocalisant plus simultanément. Les échanges sont, en quelque sorte, structurés dans le temps.

1.3.4-LE BABILLAGE

Cette étape commence environ au troisième mois.

On assiste ici à des variations importantes de fréquence et d'intensité. Le flot de syllabes reste toujours peu identifiable. Les productions du nouveau-né respectent la prosodie de la langue maternelle. Les syllabes du babillage marquent un passage car elles sont semblables à celles de l'adulte. En effet, le nourrisson commence à produire des syllabes qui respectent les contraintes de la langue maternelle.

On voit également apparaître chez le nourrisson la réponse par le sourire.
Ce qui constitue le premier marqueur du psychisme selon SPITZ.
Le babil se poursuivra jusqu'à la fin de la première année.

1.3.5- LE GAZOUILLIS

Cette étape débute aux environs du quatrième mois.

Le gazouillis est caractérisé par une modulation du babil vers une activité ludique. Le nourrisson va jouer avec ses articulateurs dans le but de parvenir à leur maîtrise. C'est une exploration de ses possibilités vocales. La communication non verbale (regard, sourire, pointage ou attention conjointe à partir du huitième mois) se développe parallèlement à l'évolution des productions vocales.

Cette étape est caractérisée par des réponses adaptées à des messages reçus. Le nourrisson semble devenir conscient de la répercussion de ses productions et commence à les utiliser de façon sociale, communiquant ainsi ses états émotionnels, ses envies.

C'est à partir du sixième mois que les imitations du langage de l'adulte commencent à ressembler à la langue maternelle.

1.4- LA PERIODE LINGUISTIQUE

1.4.1- LA COMPREHENSION DU LANGAGE ORAL

La perception du langage oral s'affine, pour l'essentiel des acquisitions, jusqu'au cinquième mois environ. Les nourrissons reconnaissent dès lors les similitudes des sons malgré des variations d'intonation. En quelque sorte, ils deviennent capables de catégoriser les phonèmes. C'est entre le sixième et le neuvième mois que le nourrisson commence à comprendre les intonations de l'adulte.

A sept mois, le nourrisson exprime clairement une préférence pour le « baby-talk » (langage adressé aux enfants) avec ses caractéristiques particulières modulant hauteur et intensité pour une plus grande adaptation au sujet. La prosodie est l'élément prégnant du « baby-talk ». Le rythme de parole, le tempo, l'accent et les intonations sont modulés.

Ce sera aux alentours du huitième mois qu'il pourra discriminer les mots, entrant désormais dans le système linguistique à proprement parler. Cette compréhension des mots apparaît la plupart du temps dans des contextes spécifiques, grâce à l'aide de la prosodie très marquée de l'adulte (comme c'est le cas dans les brimades ou les encouragements). On ne peut pas pour autant en conclure que l'enfant comprend le sens des mots en dehors de ces contextes spécifiques. C'est à la fin de la première année qu'il détectera les limites entre les mots.

Vers le onzième mois, la discrimination phonétique déjà présente se spécialise dans la langue maternelle.

« Un mot est un pur symbole, entre plusieurs milliers, rapidement acquis grâce à l'harmonie entre l'esprit de l'enfant, l'esprit de l'adulte et la texture de la réalité. »

Steven PINKER

Les différences interindividuelles quant à l'âge auquel les enfants produisent leur premier mot peuvent être très importantes. La culture, l'environnement social, le caractère de l'enfant, son rang dans la fratrie, etc. sont autant de facteurs qui peuvent avoir une influence sur la date d'apparition des premiers mots.

Avant d'aborder le premier mot à proprement parler, il faut d'abord s'intéresser aux processus qui sous-tendent son apparition.

Dès le huitième mois, on s'aperçoit que les productions vocales du nourrisson sont marquées par une intonation, ce dernier prenant exemple sur les mots gorgés de prosodie que produit son entourage et plus particulièrement sa mère. C'est en imitant ces productions que l'enfant va développer sa capacité de reconnaissance des mots et a fortiori, de mémorisation. Parallèlement, il aura de plus en plus le pouvoir d'attribuer un sens à certaines émissions.

Entre le huitième et le dixième mois, il émet des suites de syllabes de plus en plus variées phonétiquement mais qui n'ont pas de sens. Il est à signaler qu'à la même période, les lèvres et la langue atteignent un niveau de coordination musculaire suffisant à l'émergence des premiers mots.

Et ce sera finalement entre le neuvième et douzième mois que l'enfant va émettre ses premiers mots.

Il s'agira de mono ou bisyllabes quasi-systématiquement reliées à certains objets ou certaines situations. Il apparaît que les premiers mots sont sensiblement les

mêmes quelles que soient les cultures et les langues. Cette étape est vivement encouragée par les parents qui vont structurer les productions sonores de leur enfant en les isolant et les clarifiant pour leur donner un sens et peut-être une forme phonétique plus stable. Ceci montre combien les facteurs affectifs ont une importance capitale dans l'acquisition du langage. Rappelons que dès la vie intra-utérine, l'enfant entretient un « dialogue » corporel avec sa mère.

Il a été observé que les premiers mots arrivent à la même période qu'une mise en place d'autonomisation. En effet, c'est entre le neuvième et le dix-huitième mois que la marche fait son entrée. D'ailleurs, les deux phénomènes sont très souvent corrélés. D'autre part, l'acquisition de la propreté va émerger entre le quinzième et le vingtième mois. Toutes ces acquisitions sont intimement intriquées, et les difficultés pour l'une d'entre elles peuvent se répercuter sur les autres.

A l'inverse, un retard ou une précocité de l'apparition des premiers mots ne pourra être un indice prédictif du développement langagier futur de l'enfant.

Il faudra environ cinq ou six mois pour que l'enfant ait acquis une cinquantaine de mots, selon des études d'Elizabeth BATES, psycholinguiste américaine.

1.4.3- LES GESTES

Le geste est un des facteurs nécessaires à l'apparition du premier mot et donc du langage. Par « geste », on entend plus spécifiquement le pointage. Montrer, c'est faire un triangle entre soi, l'objet montré et la personne à qui l'on montre. Cela permet ainsi d'affirmer que cet objet est porteur de sens. On sait que le premier objet montré est un objet appartenant aux parents et que parallèlement, le premier mot produit représente la parentèle. L'enfant utilise alors l'objet comme vecteur entre ses parents et lui, montrant qu'il partage la même réalité. Aussi, on

sait qu'il existe un lien entre les productions gestuelles et la capacité de compréhension: plus le bébé produira de gestes et mieux les énoncés sont intégrés.

1.4.4-L'EXPLOSION LEXICALE

Nous avons vu précédemment qu'après l'apparition des premiers mots, le lexique atteint une cinquantaine de mots au bout de cinq à six mois. Les mots ne sont alors utilisés que de manière idiosyncrasique, c'est-à-dire que ces mots n'ont de valeur que pour celui qui les produit.

Il faut préciser que les enfants comprennent bien plus de mots qu'ils ne sont capables d'exprimer.

Pour A. KARMILOFF-SMITH, professeur de psychologie et sa fille K. KARMILOFF, psychologue, la plupart des enfants âgés de 13 mois comprennent un peu plus de cent mots.

Pour B. de BOYSSON-BARDIES, psycholinguiste française, trente mots sont compris en contexte à l'âge d'un an.

Pour S. KERN, psycholinguiste, un enfant âgé d'un an comprendrait quatre vingt six mots.

Toutes ces études montrent des résultats très hétérogènes. Toutefois, il est certain qu'il existe un décalage entre lexique productif et réceptif. Pour BASSANO, il y a un décalage de cinq mois entre la compréhension et l'expression dès le début du développement langagier et pendant les premières années de l'enfant.

Dès dix-huit mois, le vocabulaire s'accroît de façon relativement spectaculaire et la prononciation des mots se perfectionne. Cet accroissement rapide implique une réorganisation des systèmes de production des mots. Le vocabulaire de l'enfant s'organiserait lors de cette période en lexique phonologique. L'enfant doit pouvoir accéder rapidement et de façon sûre aux mots

du lexique qu'il a établi. Une analyse plus précise des propriétés phonétiques sera nécessaire à cette réorganisation. L'enfant est en train d'acquérir les règles phonologiques qui régissent la prononciation des mots. Dès lors, les enfants peuvent engranger quatre à dix mots nouveaux par jour. Parallèlement, les formes des productions des mots deviennent plus régulières et plus stables (même s'il est bien évidemment normal que des erreurs soient encore commises). L'articulation optimale des mots, semblable à celle des adultes ne fera pas son apparition avant la sixième ou la septième année.

Il faut ajouter que cette explosion lexicale va faciliter l'acquisition et l'émergence de la syntaxe (le stade syntaxique ayant lieu entre le dix-huitième mois et la cinquième année).

Certaines études ont montré que l'explosion lexicale pouvait être corrélée avec le développement de la catégorisation des concepts ainsi que l'acquisition de la permanence de l'objet.

1.4.5-LA PERIODE LOCUTOIRE (DES UN AN)

L'enfant verbalise ce qu'il est en train de faire. Le langage prend dès lors appui sur l'action.

1.4.5.1-ENFANTS REFERENTIELS, ENFANTS EXPRESSIFS

Keith E. NELSON, psycholinguiste, a affirmé que les enfants peuvent utiliser préférentiellement le lexique (référence) ou la syntaxe (expression). Cela correspondrait à des différences précoces de styles cognitifs.

NELSON a classé des enfants en fonction des cinquante premiers mots qu'ils avaient prononcés.

Pour ce qui est des « enfants expressifs », au moins la moitié de leur production se rapporte à des noms généraux, donc à une description. Quant aux « enfants référentiels », au moins la moitié des mots qu'ils émettent sont des mots sociaux, donc préférentiellement liés à l'interaction.

1.4.5.2-PAR QUELS MECANISMES LES ENFANTS APPRENNENT LES MOTS?

Pour Pierre OLERON, professeur de psychologie, trois phénomènes existent:

-la sur-extension: le mot représente plus que son entité. L'enfant utilise préférentiellement des hyponymes. A un an, l'enfant n'utilise que ce procédé.

Exemple : l'enfant va utiliser le mot « cuillère » pour recouvrir l'ensemble de la classe des ustensiles.

-la sous-extension: le mot représente moins que son entité. L'enfant utilise préférentiellement des hyperonymes.

Exemple : l'enfant va produire le mot « arbre » dans tous les contextes où il voit un arbre, quel qu'il soit.

-le recouvrement: le mot représente une partie de son entité. (« la fenêtre » pour la maison). Cela peut consister en une métonymie.

Pour d'autres auteurs, il existerait des principes de contraste et de conventionnalité. Les mots nouveaux doivent ainsi contraster avec les mots déjà connus.

L'hypothèse de totalité ou de perspectives multiples: les enfants considèrent les objets dans leur totalité, comme étant indépendants les uns des autres, sans propriété spécifique, d'où leur difficultés dans des tâches d'inclusion de classe.

Le principe de dénomination catégorielle: les mots doivent se référer à une catégorie même si les enfants n'ont pas encore conscience de la catégorie dont il s'agit.

Parmi les mots que l'enfant produit en premier, la catégorie grammaticale la plus utilisée est celle des noms (chez les enfants français).

1.4.5.3-PHASE LEXICALE ET PHASE D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Entre dix et dix-huit mois, deux phases d'acquisition primordiales se produisent. Elles vont fonder la compréhension du discours.

1.4.5.3.1- LA PHASE LEXICALE

C'est en fait la période où l'enfant fait l'apprentissage du lexique. Ce dernier est transmis par ses pairs par imprégnation, répétition et mémorisation. On dit que c'est une transmission directe.

1.4.5.3.2- LA PHASE D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Elle survient secondairement, et n'existera qu'en période délocutive. L'enfant découvre les invariants puis les exceptions. Cet apprentissage-là se fait par déduction, invention et création. Contrairement à la phase lexicale, cet apprentissage n'est pas transmis mais extrait.

1.4.6-LA PERIODE DELOCUTIVE

Le langage se détache progressivement de l'action.

1.4.6.1- LES « PREMIERES PHRASES »: JUXTAPOSITIONS DE DEUX MOTS.

Nous avons vu que les premiers mots émergent aux alentours de la première année, voire plus; il faudra attendre encore quelques mois pour que les juxtapositions de deux mots fassent leur apparition. Ici aussi, c'est l'entourage de l'enfant qui va jouer un rôle primordial.

C'est à partir du dix-huitième mois que le sujet commence à produire des combinaisons de deux mots. Cette apparition a pour condition que le stock lexical du sujet ait atteint une cinquantaine de mots. Ces juxtapositions, au départ, seront toujours de forme négative (« pas dodo », « apu gâteau »).

1.4.6.1.1- RELATIONS SEMANTIQUES

Il a été constaté que l'ordre de production des juxtapositions de deux mots apparaissait d'une façon relativement stable.

Nous verrons d'abord émerger des relations de possession (« gâteau moi »), puis des relations de désir (« jouer joujou »). Viendront ensuite les relations de localisation (« maman là ») et enfin les relations d'attribution de qualité (« vilain chat »).

Selon le psycholinguiste américain Roger BROWN, il existe huit types de relations sémantiques:

- agent + action
- agent + objet
- action + localisation
- entité + localisation
- possesseur + possession
- entité + attribut

-démonstratif + entité

Toutes ces productions peuvent avoir plusieurs sens, et c'est en cela que l'adulte va jouer un rôle prépondérant. Il va, en s'appuyant sur le contexte non verbal, interpréter le message de l'enfant et lui donner ainsi un sens. C'est en reformulant les productions de l'enfant que l'adulte donne et fait acquérir à l'enfant le bon modèle.

1.4.6.1.2- COMPOSITION DES JUXTAPOSITIONS

Selon Mc NEIL (1966), psychologue, il existerait deux principaux types de combinaisons enfantines.

-mot pivot + mot de la classe ouverte (« encore gâteau », « papa là »)

Ce type de production fait état de la présence ou de l'absence d'un objet, de la récurrence et des demandes ou des rejets.

-mot de la classe ouverte + mot de la classe ouverte (« moto papa », « mange gâteau »)

Ici, les combinaisons marquent l'appartenance ou l'action.

Le mot pivot représenterait les termes lexicaux de prédilection du sujet et le mot de la classe ouverte: tout ce qui ne fait pas partie des mots pivots. Nous pouvons ajouter que, toujours selon Mc NEIL, les mots pivots auraient une valeur grammaticale et se transformeraient progressivement en articles, déterminants, adjectifs possessifs, etc.

Au départ, l'enfant ne fait pas cas de l'ordre dans lequel il juxtapose les mots, il met indifféremment le sujet ou le verbe en premier. Mais de façon assez rapide, l'ordre des mots va se calquer sur la structure syntaxique de la langue maternelle.

A deux ans, l'enfant possède déjà de riches connaissances sur la grammaire de sa langue naturelle bien que celles-ci soient encore incomplètes.

1.4.6.1.3-LA LONGUEUR MOYENNE DES ENONCES (LME)

La phase d'allongement des énoncés chez le jeune enfant, caractérisée par le passage des énoncés d'un mot aux énoncés de deux ou trois mots puis aux énoncés plus longs est considérée comme un indice du développement grammatical.

Cet indice a été inventé par BROWN. Il se calcule en divisant le nombre total de mots ou de morphèmes par le nombre d'énoncés utilisés. Il nous sera d'une utilité considérable pour juger de la complexité croissante des énoncés de l'enfant. Plus la LME augmente, plus le langage se complexifie. Toutefois, au-delà de 4 morphèmes par énoncé, on constate que la complexité est plus intimement liée au contexte qu'à une véritable complexification syntaxique. L'utilisation de cet indice se limite donc au seuil LME = 4 correspondant à 3 ans.

1.4.6.2- LA PHRASE TELEGRAPHIQUE

Le sujet passe en réalité d'un stade d'une phrase composée de deux mots à une phrase grammaticalement structurée. L'enfant va ajouter des éléments porteurs d'affects dans ses productions. L'enfant passe ainsi relativement rapidement aux phrases à trois mots. Le plus souvent elles seront organisées selon les schémas: agent + action + objet ou agent + action + localisation (par exemple).

Les relations sémantiques dont nous avons parlé précédemment vont se complexifier et le marquage grammatical se développe en parallèle.

1.4.7- LE LANGAGE CONSTITUE

Ce stade débute aux alentours de l'âge de deux ans.

1.4.7.1- LES DIFFERENTS TYPES DE PHRASES

Les modalités du discours se développent entre deux et cinq ans. Pendant sa deuxième année de vie, le sujet prend uniquement des indices de type intonation pour différencier les phrases impératives, affirmatives, déclaratives. Ce n'est que par la suite que les phrases négatives seront intégrées grâce à une opposition affirmative/négative de par l'adverbe négatif.

Les pronoms interrogatifs, quant à eux, commencent à être utilisés vers la troisième ou la quatrième année. L'inversion de l'ordre sujet-verbe n'apparaîtra que plus tardivement.

Quant aux phrases passives, elles ne seront pas traitées avant l'âge de huit ou neuf ans.

Qu'il s'agisse des phrases passives ou des subordonnées, l'enfant ne les assimilera que tardivement.

1.4.7.2- L'ARTICULATION

Selon certaines études, un enfant âgé de deux ans prononcerait 70% des consonnes de façon correcte. A trois ans, ce serait plus de 87% des consonnes qui seraient dites correctement.

Cependant, à cet âge, aucun phonème n'est maîtrisé en totalité puisque toutes les positions (initiale, intermédiaire et finale) ne peuvent être produites de façon correcte. Par exemple, 75% des enfants de deux ans sont capables de prononcer correctement [t] et [m] à l'initiale alors qu'ils ne sont que 50% à les produire en position finale.

En 1976, le linguiste David INGRAM démontre que l'enfant utilise trois processus de simplification pour produire un mot:

-la modification de la structure de la syllabe ou du mot (l'enfant substitue un, deux ou trois phonèmes)

-la substitution d'une classe de phonème à une autre: c'est par exemple le cas quand un enfant est incapable de produire des constrictives, il les remplacera toutes par des occlusives.

-l'assimilation d'un son à l'autre: l'enfant prend les propriétés d'un phonème pour le juxtaposer à un à un autre phonème, avant ou après le phonème susdit.

Shirley VINTER, orthophoniste, a montré qu'il existait une corrélation entre les capacités lexicales de l'enfant et ses capacités phonétiques et phonologiques. En effet, meilleure est son articulation et plus la quantité de son lexique pourra devenir importante.

A trois ans, d'un point de vue phonétique, l'ensemble du système phonologique doit être en place et ainsi, l'articulation maîtrisée. L'articulation des phonèmes [ʃ] et [ʒ] pourront nécessiter une année de plus pour être acquis.

1.4.7.3- L'ACQUISITION DES SONS

1.4.7.3.1- LE CONTRASTE MAXIMAL

Ce qu'on retrouve le plus fréquemment dans la majorité des langues est une succession de phonèmes les plus distincts possibles, c'est à dire la structure voyelle + consonne. Mais en ce qui concerne le lexique du langage adulte, il n'en va pas de même. Les enfants vont donc produire des simplifications (ex: voiture va devenir « tutu' ») et des assimilations (ex: chocolat va devenir « cocola ») pour pouvoir exprimer ces mots. Les nouvelles structures proposées par l'enfant vont souvent être composées de deux syllabes et selon le schéma consonne-voyelle-consonne-voyelle.

1.4.7.3.2- L'OPPOSITION MAXIMALE

C'est un principe qui va se combiner avec le premier (contraste maximal). Les phonèmes, lors de leur apprentissage par les enfants, sont intégrés par opposition les uns aux autres. Par exemple, si c'est le [a] qui est acquis en premier, alors le [i] fera son apparition ensuite puisqu'il constitue le phonème le plus opposé au [a].

1.4.7.3.3- LES PREMIERS SONS

L'enfant va produire en premier des consonnes de type occlusives et plus précisément les phonèmes [p], [t], et [k]. C'est très tôt qu'il commence à différencier occlusives et constrictives. Il aura d'ailleurs souvent tendance à substituer les constrictives aux occlusives, plus faciles à articuler pour lui.

Les premiers phonèmes apparaissent d'une façon assez stable: tous les enfants se calquent sur un même ordre d'apprentissage mais ils ne les acquerront pas au même rythme.

1.4.7.4- LA STRUCTURATION LEXICALE

1.4.7.4.1- LE DEVELOPPEMENT LEXICAL

Entre le seizième et le trentième mois, la composition du vocabulaire suit une chronologie en trois étapes. En premier apparaissent les éléments à valeur référentielle (les noms), puis viennent les éléments à valeur prédicative et ce sont les éléments grammaticaux qui apparaissent en dernier.

Il est intéressant de noter que l'enfant va acquérir en premier lieu ce qui lui paraît positif.

Selon JAKOBSON, les enfants structurent leur lexique selon des relations d'opposition.

Il existe également des facteurs de facilitation d'apprentissage de nouveaux mots. La clarté étymologique, la simplicité morphologique ainsi que le sens sont autant de facteurs qui vont permettre à l'enfant d'acquérir du vocabulaire de manière plus aisée.

A quatre ans, l'enfant possède aux alentours de 4000 mots, dont certains abstraits tels que les couleurs ou les mesures.

Parallèlement à l'évolution quantitative du langage, il existe une évolution qualitative. C'est en comprenant des mots, des concepts, que l'enfant parvient à intégrer des nouveaux mots et par ce biais, à évoluer dans sa pensée.

A partir de trois ans, il devient uniquement question d'un enrichissement du langage par une augmentation du vocabulaire et un perfectionnement de la syntaxe.

Dès trois ans apparaissent, dans l'ordre chronologique, les prépositions suivantes:

-dans, sur, sous, à côté

-entre, devant, derrière

1.4.7.4.2- QUATRE GRANDES CLASSES D'UNITES LEXICALES

Selon Dominique BASSANO, linguiste, le sujet âgé de deux ans dispose de quatre catégories grammaticales.

-les noms: servent à désigner des entités (noms propres ou communs, animés ou inanimés, concrets ou abstraits)

-les prédicats: Ce sont des verbes ou des adjectifs. Ils ont pour fonction de déterminer des actions, des états ou des qualités attribuées à des entités.

-certains mots grammaticaux: ils ont une fonction de liaison.

-les éléments paralexicaux, aussi appelés « sociopragmatiques ». Ce sont des éléments langagiers rudimentaires. Ce sont les interjections, les particules (« oui » et « non »), les expressions syncrétiques et les fillers (éléments monosyllabiques devant les verbes ou les noms).

1.4.7.4.3-VARIABILITE INTERINDIVIDUELLE DANS LA COMPOSITION DU LEXIQUE

C'est au cours de la troisième année que s'effectue la classification du vocabulaire chez les petits sujets français. Il existerait ainsi deux mécanismes principaux de classification.

-le déplacement de fréquence des noms vers les prédicats, en particulier vers les verbes.

-le déplacement de fréquence des éléments paralexicaux, interjections et fillers, vers les mots grammaticaux.

1.4.7.5- APRES QUATRE ANS

A cet âge, les enfants sont de vrais « êtres langagiers », ils deviennent de plus en plus compétents dans l'analyse qu'ils font de leur langue bien qu'ils n'en maîtrisent pas encore tout à fait toutes les subtilités. Tous les mécanismes de leur langue maternelle sont intégrés et ils usent des mêmes formes verbales que leurs pairs adultes.

Dès la cinquième année, le développement global du langage est terminé. Il ne restera à l'enfant qu'à acquérir la compréhension puis l'utilisation de structures de plus en plus complexes et de plus en plus fines telles que la voie passive ou les propositions enchâssées.

1.5- LES FONCTIONS DU LANGAGE

Il s'agira dans ce chapitre de comprendre comment les enfants vont progressivement utiliser les différentes fonctions du langage.

1.5.1-LES DIFFERENTES FONCTIONS DU LANGAGE

Certaines des fonctions du langage sont présentes dès les premiers moments de vie de l'enfant, lorsque la communication n'est pas encore verbale.

- fonction instrumentale

Il s'agit des cris du bébé puis des gestes. Cette fonction vise à obtenir ce qui est désiré.

- fonction personnelle

Ici, le but est d'exprimer les sentiments, les intérêts ou les dégouts.

- fonction régulatrice

Elle vise à contrôler le comportement d'autrui.

- fonction interpersonnelle

Elle consiste à entrer en relation avec autrui ou maintenir le contact avec ce dernier.

Plus tard, l'enfant va acquérir d'autres fonctions du langage:

- fonction heuristique

Il s'agit ici du développement des connaissances du monde. L'enfant va poser de nombreuses questions et utiliser à de nombreuses reprises le fameux « pourquoi? ».

- fonction imaginaire

L'enfant est en pleine création de son propre environnement, il apprend à le structurer.

- fonction informative

Le but est ici de permettre des échanges d'informations.

1.5.2-LA SITUATION D'ENONCIATION

Au fur et à mesure du temps, l'enfant va comprendre qu'un énoncé peut comporter différentes composantes.

Premièrement, l'enfant va être sensibilisé à l'aspect locutoire. C'est ce qui est exprimé de manière explicite.

Puis il découvrira l'aspect illocutoire. Cela consiste à utiliser un énoncé particulier pour faire comprendre quelque chose de spécial.

Enfin, il existe l'aspect perlocutoire. C'est l'impact que va avoir le message émis sur la personne à qui il est destiné.

Jusqu'à l'âge de deux ans, les messages que va émettre l'enfant seront exprimés uniquement sur le versant explicite. Ce n'est que lorsqu'il va acquérir les formules de politesse et les interrogatifs qui y sont associés qu'il va peu à peu entrer dans des énonciations de type indirect.

1.6- DU LANGAGE ORAL AU LANGAGE ECRIT

En France et dans beaucoup d'autres sociétés, le passage à l'école primaire est synonyme d'entrée dans le langage écrit. Mais la découverte de l'écrit est beaucoup plus précoce, l'enfant en a déjà de nombreuses représentations.

1.6.1- L'ENFANT BAIGNE DANS L'ECRIT

L'enfant comprend petit à petit que l'écrit est porteur de sens. Il va commencer à prendre des indices sur des supports écrits : la longueur de l'énoncé, la segmentation des différents mots par des blancs... L'enfant va différencier les traces écrites selon la taille des référents, puis il va établir des correspondances entre les aspects sonores et graphiques de l'écrit. Ce sont les apprentissages scolaires qui prendront la suite de la plongée dans le monde écrit.

1.6.2- L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Le modèle que nous allons décrire ici est le modèle en stades de Uta FRITH, pionnière dans l'étude de la dyslexie (physiologiste).

-La phase logographique

A ce stade, le sens du mot est, en quelque sorte, deviné de par sa configuration graphique globale et d'une prise d'indices grapho-phonologiques partielle. L'enfant pourra dès lors reconnaître environ cent mots, en se fiant à la longueur et à la position dans le mot de quelques formes connues.

-La phase alphabétique

C'est la mise en correspondance de l'écrit et de l'oral, des ensembles de phonèmes et de graphèmes. Il faudra donc préalablement avoir fait l'apprentissage des graphèmes et des phonèmes auxquels ils sont associés. Ainsi, il faudra pouvoir effectuer une analyse phonologique de l'oral: distinguer les unités de sens, les phonèmes. Cette capacité est appelée « métaphonologique ».

-La phase orthographique

Elle permet la reconnaissance immédiate des mots d'après leur aspect orthographique, sans recours systématique à la conversion grapho-phonétique.

1.7- LES DEVELOPPEMENTS COGNITIFS ACCOMPAGNANT L'EMERGENCE DU LANGAGE

L'acquisition du langage chez l'enfant ne peut être étudiée isolément. Son développement est contemporain d'autres acquisitions et intimement lié à d'autres processus tels que l'évolution intellectuelle et la mémoire.

1.7.1- L'INTELLIGENCE

« Premack envisage deux possibilités : ou bien c'est en acquérant le langage que l'organisme apprend à symboliser, ou bien la symbolisation est un processus beaucoup plus général dans maints apprentissages, et c'est elle qui rend possible le langage »

Pierre BUSER, *Cerveau de soi, Cerveau de l'autre.*

Selon PIAGET, c'est le langage qui va permettre l'abstraction. Cependant, le langage n'en est pas à l'origine. C'est ici qu'intervient la fonction sémiotique. Par « fonction sémiotique », on entend l'ensemble des processus constitutifs de signes d'une réalité qui permettent au sujet de se représenter cette réalité. Au sens large, on peut parler de fonction sémiotique dès que l'on détecte l'usage de signaux ou d'indices dans le fonctionnement des organisations biologiques. Très tôt, en effet, le bébé utilise des parties de la réalité perçue pour signifier la totalité de cette réalité (la vision d'un morceau "représente" la totalité de la pomme), ou pour déclencher des comportements lors desquels d'autres composantes du réel seront alors considérées. Aujourd'hui encore, de nombreux débats persistent sur cette question. Il est difficile de déterminer quelle structure pré-existe à une autre.

Selon les cognitivistes, dès le dix-huitième mois de vie de l'enfant, l'évolution intellectuelle est nécessaire au bon développement du langage. Même si l'intelligence n'est pas à l'origine de l'apparition du langage, il est certain qu'elle permet de structurer le langage et que les développements de ces deux fonctions interagissent. Il existe une importante corrélation entre l'intelligence et le langage.

On sait que le langage, par son caractère symbolique, permet à l'enfant de passer d'une intelligence concrète à une intelligence abstraite.

1.7.2- LA MEMOIRE

Selon PIAGET: « La mémoire rentre dans l'ensemble des mécanismes cognitifs interindépendants que l'on peut qualifier globalement d'intelligence. »

Ici aussi, il y a une très forte corrélation entre mémoire et intelligence. Il ne peut y avoir de mémoire sans intelligence et inversement.

Aussi, le langage permet de structurer les expériences personnelles, et la mémoire doit évidemment progresser au fur et à mesure de l'augmentation du stock lexical.

La mémoire est également à l'origine de la perception du temps et a fortiori de l'acquisition de l'anticipation.

La mémoire fait donc partie elle aussi des développements cognitifs nécessaires à l'émergence du langage et à sa constitution.

1.8- L'IMPORTANCE DES ECHANGES MERE-ENFANT

« Ce qui permet d'avoir un échange avec un enfant, c'est le plaisir qu'on a d'organiser un affect autour d'une représentation. Ce n'est pas la nécessité d'un échange d'informations. »

Laurent DANON-BOILEAU

Nous l'avons vu précédemment, les échanges mère-enfant débutent dès la vie intra-utérine.

Dès la naissance, la mère cherche à établir des contacts avec son enfant. Les soins que porte la mère à son enfant en lui caressant le visage, les mains et le corps plus généralement constituent le premier contact du nourrisson avec le monde humain. Les répétitions de ces actes fournissent au nourrisson ses premières expériences avec le monde de la communication humaine. Un premier élément prégnant : les mères se conduisent différemment avec les nourrissons qu'avec les enfants plus âgés ou les adultes. Le "langage bébé" en est l'exemple le plus évident. Les grimaces, la manière d'utiliser le langage (ce qu'elle dit et les sons qu'elle produit), les mouvements, le rythme des comportements sont tous différents lorsqu'ils sont adressés au bébé. Il s'agit là de ce que certains auteurs appellent le comportement social provoqué par le nourrisson.

La mère possède la maîtrise du langage. C'est elle qui va cadrer les échanges, produire des énoncés pour, si ce n'est à la place des enfants. Plus les productions de la mère sont nombreuses et plus les enfants augmentent leurs capacités langagières.

La mère se doit d'être attentive dans sa façon de parler à son enfant. Ainsi, elle le place en situation d'interlocuteur, elle va utiliser différentes formes de phrases et varie son vocabulaire. La part d'affect est considérable dans l'échange mère-enfant. Les enfants ayant souffert d'isolement, de privations affectives, ou

ayant vécu avec une mère présentant des troubles psychologiques pourront souffrir de carences importantes dans le développement du langage. C'est la mère qui va instaurer les tours de parole dans les échanges avec son enfant, or cela constitue un élément fondamental dans l'apprentissage du langage.

De nombreux auteurs tels que BRUNER (psychologue américain) ou RONDAL (psycholinguiste belge) se sont intéressés à ces dialogues mère-enfant. Dans l'apprentissage du langage, l'échange avec l'adulte joue un rôle particulièrement important. Par ses questions et ses corrections, l'adulte va étayer le discours de l'enfant.

La mère va en fait fournir des modèles à son enfant. Le « baby talk » (ou "parler bébé"), possède un statut bien particulier. La mère va utiliser une hauteur de voix plus élevée, indiquant à ce dernier que c'est à lui que s'adressent les messages. Cela capte son attention et constitue un moteur pour les premières productions vocales, porteuses, avant tout, de valeurs affectives. Ces premières "conversations" avec la mère orientent le bébé vers la communication orale.

Vers la fin du deuxième mois, le comportement de « turn-taking » (chacun son tour) fait son apparition. Le nourrisson répond aux sollicitations vocales de la mère en gazouillant dès que cette dernière arrête de parler. Ce comportement constituerait la mise en place de certaines fonctions intervenant dans la communication. En outre, il fait de la mère et de son enfant des interlocuteurs privilégiés.

CHAPITRE 2 : LES DYSPHASIES DEVELOPPEMENTALES

D'un point de vue historique, on peut considerer les dysphasies développementales comme un concept "ancien"; toutefois, elles n'en restent pas moins complexes. En effet, les publications récentes n'ont permis de leur donner une definition qui soit reconnue de façon unanime.

2.1- DEFINITIONS

Voilà quelques décennies que de nombreux chercheurs ne cessent de s'interroger sur cette pathologie encore méconnue qu'est la dysphasie. C'est William WILDE qui va s'intéresser en premier à notre propos, durant la première moitié du XIXème siècle. Il avait constaté que certains enfants pouvaient être muets, sans qu'ils soient sourds ou « idiots » pour autant. Ce sera seulement un siècle plus tard que Julian De AJURIAGUERRA (neuropsychiatre et psychanalyste français) et ses collaborateurs feront renaître le concept grâce à la parution d'un de leurs articles relatant les troubles d'un groupe d'enfants atteints d'audimutité. Des questionnements et des hypothèses ont vu le jour depuis lors mais il semble qu'un épais brouillard entoure encore cette pathologie. On ignore encore, à ce jour, la cause de ces troubles et de leurs mécanismes et la terminologie reste encore fort imprécise.

D'après certaines études, la prévalence des enfants présentant des retards de langage serait de l'ordre de 8 à 10%. Et dans cet échantillon de population, 10% des enfants souffrirait de Troubles Spécifiques de Développement du Langage (C. L. GERARD, pédopsychiatre). Pour d'autres auteurs tels qu'Anne VAN HOUT, neuropédiatre, cette part serait plus élevée encore...

2.1.1- TENTATIVE DE DEFINITION

Selon GERARD, pour que le diagnostic de dysphasie soit établi, il faut impérativement que la pathologie soit inscrite dans un « ensemble de perturbations développementales qui gênent l'enfant dans sa construction d'un être social et affectif ».

La dysphasie ne peut se résumer à une liste de symptômes établis. Elle constitue un handicap (d'ailleurs reconnu comme tel depuis 2001 en France) qui accompagne l'enfant tout au long de son développement, et plus particulièrement dans ses apprentissages linguistiques.

La définition des dysphasies développementales pourrait s'orienter selon trois axes. Ces troubles affectant particulièrement le développement du langage seraient spécifiques, primaires et structurels.

-« Spécifiques » dans le sens où des domaines précis sont affectés, impliquant « que les fonctions motrices, sensorielles et cognitives non langagières soient conservées ou montrent par rapport au langage une supériorité significative » (A. VAN HOUT 1989).

-« Primaires » parce que ces troubles ne sont pas imputables à : « un déficit auditif, une malformation des organes phonatoires, une insuffisance intellectuelle, une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance, un Trouble Envahissant du Développement ou une carence affective ou éductive grave » (C.L. GERARD 1991). Nous reviendrons sur ce point dans le paragraphe suivant.

-« Structurels » puisque cette pathologie affecte la structure même du langage, c'est-à-dire que « l'atteinte se situe au niveau du cadre linguistique, ce qui implique la permanence du déficit et non une atteinte du contenu (trouble fonctionnel ou retard simple de langage) résultant d'un mauvais remplissage du cadre et susceptible de s'amender » (A. D'ALBOY 2001).

2.1.2- DEFINITION PAR EXCLUSION

La plupart des auteurs isolent les enfants dysphasiques de ceux présentant des retards importants du langage. Ils procèdent donc « par élimination », établissant ainsi des définitions par exclusion. A ce propos, il existe presque autant de définitions que d'auteurs traitant ce sujet.

Selon Isabelle RAPIN et Doris ALLEN, psychologue, « la dysphasie se définit par l'existence d'un déficit durable des performances verbales, et significatif en regard des normes établies pour l'âge. Cette condition n'est pas liée à:

- un déficit auditif
- une malformation des organes phonatoires
- une insuffisance intellectuelle
- une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance
- un Trouble Envahissant du Développement (TED)
- une carence grave affective ou éducative. »

Certains auteurs tels que A. L. BENTON (1964) ou C. L. GERARD (1991) proposent également une définition par exclusion. La dysphasie serait un déficit grave et durable du développement de la production et/ou de la compréhension, en l'absence d'autres troubles susceptibles d'expliquer ces déficits tels que la surdité, la déficience mentale, des troubles neuro-moteurs ou des troubles graves de la communication (autisme, carence affective grave, etc.)

Plus globalement, selon une approche logique, seront exclus du cadre de la dysphasie :

- les troubles neuromusculaires
- une surdité
- une cause métabolique
- des troubles acquis consécutifs à une lésion cérébrale
- des troubles acquis atteignant les fonctions motrices, sensorielles, cognitives non langagières

Quand les diagnostics susdits sont évoqués, il sera question de troubles du langage secondaires (c'est à dire consécutifs à des troubles neurologiques par exemple) et non plus de dysphasie.

Mais ces définitions sont contestées par certains auteurs tels que MONFORT. Il s'oppose à l'idée qu'il ne puisse exister d'enfant sourd dysphasique, d'enfant IMC dysphasique, etc.

Aussi, l'absence d'éléments révélateurs de la dysphasie empêcherait d'établir des limites entre les enfants dysphasiques et ceux souffrant de retards de langage.

2.1.3- DEFINITION PAR INCLUSION

Il conviendra dans cette partie, d'aborder les aspects "positifs" de la dysphasie. Ces signes seront donc caractérisés, non pas par l'absence de certaines acquisitions mais bien par la présence d'anomalies de développement, de déviations ainsi que de différences qualitatives.

Certains auteurs ont tâché de mettre en exergue ces différents signes positifs. La reconnaissance de ces marqueurs de dysphasie permettrait la mise en place d'un diagnostic différentiel précoce en facilitant ainsi une prise en charge précoce, adaptée et plus efficace.

Les recherches de ces signes positifs se sont souvent recentrées sur des dysfonctionnements sur le plan des productions grammaticales (CLASHEN 1989,

GOPNIK 1990, etc.). Aussi, certains auteurs ont évoqué une dysharmonie entre plusieurs acquisitions. Enfin, plus récemment, KELLY et RICE ont mis l'accent sur le fait que les choix lexicaux des enfants présentant des Troubles Spécifiques du Développement du Langage différencieraient des sujets normaux.

Même si certains auteurs émettent des doutes sur l'existence de ces marqueurs, il semble qu'un trouble mette tout le monde d'accord. Il s'agit des difficultés sur le versant expressif, c'est-à-dire l'élaboration des énoncés.

Lorsqu'on parle de dysphasie, il faut évoquer les notions de « retard » et de « déviance ». Cette pathologie constitue un trouble sévère de l'acquisition du langage avec des éléments prépondérants de déviance. Chez un enfant dysphasique, le retard par rapport à la norme sera toujours supérieur à 2 ans et on retrouvera une structure déviante dans son tableau, qui ne pourra se résoudre d'elle-même.

C.L. GERARD, en 1991, a décrit 6 marqueurs fonctionnels de déviance pouvant se retrouver dans tous les types de dysphasies (jamais tous ensemble).

- le trouble de l'évocation lexicale

C'est en fait un manque du mot chez l'enfant, mais l'origine n'en est pas pour autant neurologique. Il peut, tout comme le patient aphasique, user de paraphrasies.

- les troubles de l'encodage syntaxique

L'encodage syntaxique est régi par des lois, des conventions. C'est le respect de ces contraintes qui entravent les productions des dysphasiques. C'est ainsi que dans son discours, l'enfant pourra produire des énoncés juxtaposant 2, 3, voire 4 mots sans aucun marqueur syntaxique. Mais son discours pourra tout de même s'avérer informatif.

- la dissociation automatico-volontaire

L'enfant dysphasique sera dans l'incapacité de reproduire en répétition des énoncés qu'il peut produire spontanément dans son discours. Il ne peut émettre des productions lorsque c'est commandé.

- le trouble de l'informativité

Ces enfants peuvent éprouver de grandes difficultés quant à l'explication de faits ou l'expression de certaines situations. La personne à qui le message est adressé peut avoir des difficultés considérables à comprendre ce que ces enfants ont voulu dire.

Remarque: ces quatre premiers marqueurs sont reconnus par la communauté scientifique.

- le trouble de la compréhension verbale

C'est l'élément le plus handicapant qui peut apparaître dans un tableau de dysphasie. Il entraîne en réalité des difficultés pour accéder à certains types de pensée tels que l'implicite, l'humour, etc. C'est un trouble du versant réceptif.

- l'hypospontanéité verbale

L'enfant dysphasique ne va pas prendre la parole spontanément.

Selon C. L. GERARD, trois de ces marqueurs suffisent à évoquer un tableau clinique de dysphasie.

Marc MONFORT (orthophoniste), quant à lui, a ajouté deux marqueurs à la liste de GERARD.

- l'hétérogénéité lexicale manifeste

L'enfant dysphasique a une faculté importante à connaître des mots récents même s'ils sont très complexes alors qu'il pourra ne pas se souvenir de mots très simples, des mots du lexique courant.

- une différence importante entre les capacités de compréhension et les capacités d'expression

Le profil de l'enfant dysphasique est hétérogène.

2.1.4- DEFINITION PAR L'EVOLUTION

Certains auteurs ont affirmé que le retard de langage, lorsqu'il est pris en charge dans un cadre orthophonique, tend à se réduire considérablement voire à disparaître.

Ce ne serait absolument pas le cas chez l'enfant dysphasique. Il aurait tendance à progresser très lentement et la différence par rapport aux normes tendrait plutôt à s'accroître.

« Chez l'enfant dysphasique, la courbe d'évolution sera irrégulière, montrant des taux de croissance faibles, des plafonnements précoces et ce bien souvent tant pour les aspects expressifs que réceptifs du langage. » VAN HOUT 1989

2.2- A LA RECHERCHE D'ETIOLOGIES

De nombreuses hypothèses ont été avancées pour tenter d'expliquer les troubles spécifiques du développement du langage. Nous allons en décrire quelques unes ci-dessous.

2.2.1- L'HEREDITE

En 1998, des études ont montré que si un sujet présente des troubles dysphasiques, il y aura 46% de risques que sa parenté présente également des troubles du même ordre.

D'autres études portant sur les jumeaux ont montré que les troubles se retrouvaient plus fréquemment chez les monozygotes que chez les dizygotes.

Pour d'autres auteurs, la part de monozygotes partageant les troubles dysphasiques serait de 86% alors que chez les dizygotes, elle serait de 48%.

Pour Dorothy BISHOP, professeur en neuropsychologie : 70% pour les monozygotes et 46% chez les dizygotes.

Enfin, pour TOMBLIN et BUCKWALTER, neuropsychologues : 96% chez les monozygotes et 69% pour les dizygotes.

Mais rappelons qu'il existe entre les jumeaux un langage parfois très spécifique. De plus, les études ne tiennent pas compte de la différence de sexe qui peut exister au sein des jumeaux dizygotes. Il faut donc étudier ces résultats avec prudence.

Notons qu'à ce jour, aucun gène spécifique n'a pu être identifié comme étant celui responsable de la dysphasie.

2.2.2- L'INAPTITUDE LINGUI-SPECULATIVE

Cette théorie se base sur le fait que l'enfant dysphasique présente un manque d'avidité quant à la manipulation des structures verbales. Ces dernières seraient étrangères à l'enfant et sans continuité avec la pensée qu'il veut mettre en mots. Notons qu'il n'a jamais été prouvé que cette inaptitude soit congénitale.

2.2.3- HYPOTHESES NEUROLOGIQUES

Actuellement, le sujet récurrent porte sur d'éventuelles anomalies par rapport à la configuration normale d'asymétrie hémisphérique.

Lors de la période embryonnaire, la migration de certains neurones serait altérée, provoquant ainsi une ré-organisation des dominances hémisphériques avec un sur-développement de l'hémisphère droit. C'est en cela que réside l'hypothèse étiologique neurologique.

Le cerveau de l'enfant dysphasique présenterait ainsi deux particularités par rapport à celui de l'enfant normatif :

-moins d'asymétrie

-moins de spécificité des tâches

Pour D. BISHOP, l'existence d'anomalies cérébrales pourrait être à l'origine d'un apprentissage du langage de façon déviante et qui tendrait à se faire à l'économie. Aussi, comme la modularité cérébrale se fonderait sur des bases instables, cela pourrait avoir des répercussions sur les autres fonctions cognitives. Ainsi, ce serait pour ces raisons que les enfants dysphasiques présenteraient des troubles associés qui se fondent, eux aussi, sur les capacités d'apprentissage et de symbolisation.

Pour MONFORT, les symptômes de l'enfant ne s'apparenteraient pas directement à la dysfonction mais plus à la façon qu'a l'enfant de vivre cette dysfonction. Cela expliquerait de ce fait la variété des troubles chez ces enfants.

2.3- LES DIFFERENTES CLASSIFICATIONS

Il existe différentes classifications.

- Le DSM IV (USA-American Psychiatric Association) classe :
 - les troubles diagnostiqués pendant la petite enfance, la deuxième enfance ou l'adolescence. Il fait la différence entre les Troubles Spécifiques du Développement du Langage, des retards mentaux et des Troubles Envahissants du Développement. Mais dans la classe des troubles spécifiques, il n'y a pas de différenciation entre le retard de langage et les dysphasies.
 - les troubles de la communication :
 - trouble phonologique
 - trouble du langage de type expressif
 - trouble du langage de type mixte réceptif-expressif

- L'ICD-CIM 10 (publiée par l'OMS)

On peut retrouver la dysphasie développementale dans les classifications suivantes :

- troubles mentaux et du comportement
- trouble du développement psychologique
 - trouble spécifique de l'acquisition de l'articulation
 - trouble de l'acquisition du langage de type expressif
 - trouble de l'acquisition du langage de type réceptif

Ce sont les définitions de la CIM 10 qui sont utilisées dans les services hospitaliers français.

2.4- CLASSIFICATIONS SEMIOLOGIQUES ET SYMPTOMATOLOGIQUES

Dans la littérature, trois classifications sont essentiellement retrouvées :

2.4.1- LA CLASSIFICATION D'AJURIAGUERRA (1970)

Elle est composée de :

- l'audimutité à forme dyspraxique
- l'audimutité avec des troubles dominants de l'organisation temporelle
- l'audimutité avec des troubles complexes de perception auditive
- les dysphasies

2.4.2- LA CLASSIFICATION D'I. RAPIN ET D. ALLEN (1983)

Composée de :

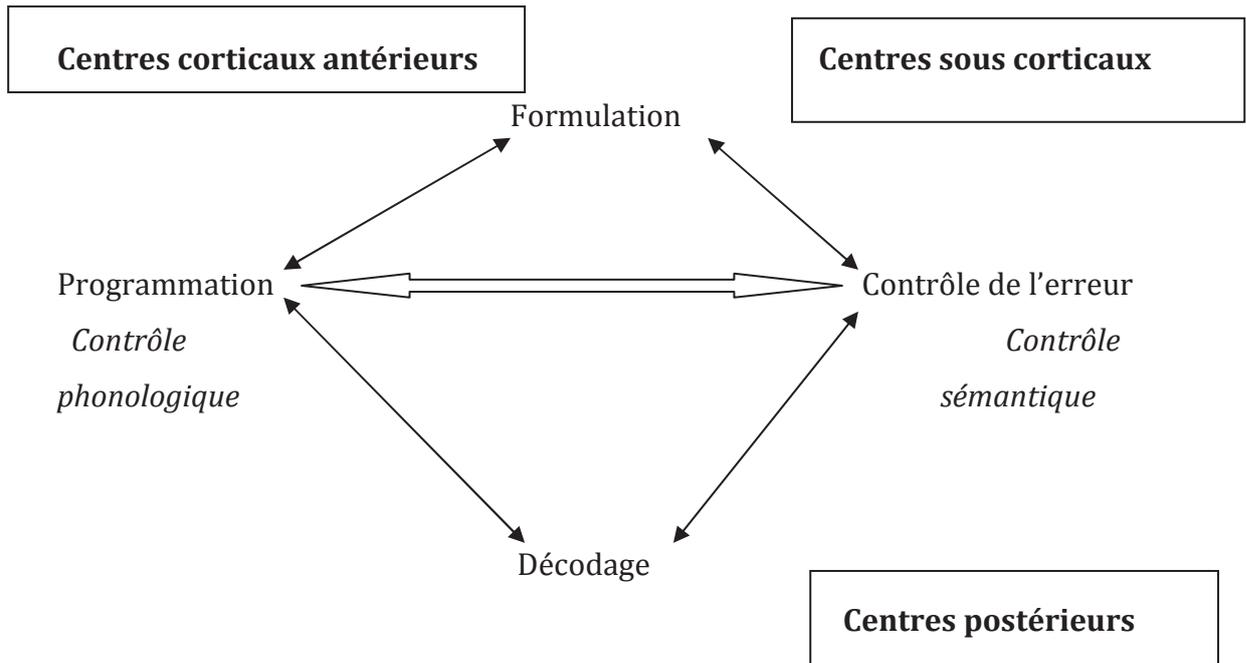
- la dyspraxie verbale
- le déficit de programmation phonologique
- le déficit phonologique-syntaxique
- l'agnosie verbale auditive
- le déficit lexical-syntaxique
- le déficit sémantique-pragmatique

2.4.3- LA CLASSIFICATION DE C.L. GERARD (1991)

En réalité, GERARD a repris et adapté la classification de RAPIN et ALLEN en se basant sur le modèle neuro-anatomique de B. CROSSON. GERARD reconnaît ainsi le caractère neurologique des troubles mais il précise que la dysphasie n'a pas une origine neurologique unique et avérée. Selon lui, les troubles seraient expliqués par des atteintes des connexions entre les centres corticaux antérieurs

(choix du contenu sémantique et syntaxique), les centres corticaux postérieurs (attribuent un sens à chaque unité de langage ; décodage) et les centres sous-corticaux (contrôle des deux centres précédents).

Schéma du modèle de Crosson



Il existerait ainsi cinq grands types de syndromes dysphasiques que nous allons détailler ci-dessous.

2.4.3.1- LE SYNDROME PHONOLOGIQUE-SYNTAXIQUE

C'est le syndrome le plus fréquemment rencontré. Il constituerait entre 40 et 70 % des cas dysphasiques.

L'enfant est conscient de son trouble.

Les capacités d'apprentissage sont réduites, il existe des difficultés massives quant à l'adaptation des structures précédemment acquises aux nouvelles.

Dans ce syndrome, le versant réceptif de l'enfant dysphasique est nettement plus performant que le versant expressif. En effet, les productions verbales sont très réduites et le plus souvent difficilement intelligibles. On a constaté que certains troubles étaient caractéristiques :

-Le système phonologique est très altéré, interdisant de ce fait l'intelligibilité du discours. Les déformations qui entâchent les productions de l'enfant ne sont pas systématiquement régies par des principes de simplification (contrairement aux retards simples de parole).

-Un agrammatisme peut longtemps perdurer, résultant d'un encodage syntaxique très altéré.

-Malgré toutes ces inaptitudes, l'informativité peut être relativement préservée. Ces enfants vont souvent avoir recours à des gestes ou des mimiques très marqués pour pallier leur défaut d'intelligibilité, témoignant ainsi d'une considérable envie de communication. Mais cette recherche de moyens alternatifs pour communiquer engendre une hypospontanéité verbale.

-Le stock lexical est réduit (à corrélérer avec une mémoire immédiate très altérée) sans qu'il y ait pour autant un trouble de l'évocation lexicale.

Les capacités psychomotrices de ces enfants sont souvent altérées (retards dans l'acquisition de la marche, troubles du graphisme, etc.). Des difficultés dans la réalisation, sur ordre, de gestes fins (notamment les mouvements de la sphère oro-faciale) pourront également être mises en évidence.

On pourra remarquer une grande difficulté de symbolisation chez les enfants atteints par ce syndrome.

Aussi, des troubles attentionnels peuvent faire partie du tableau de ce type de dysphasie.

Il est à noter que l'apprentissage de l'écrit est vecteur d'amélioration des productions orales même si celui-ci peut-être entravé par les troubles du graphisme.

Ce syndrome est relié au modèle de CROSSON par GERARD : Trouble de la programmation de l'encodage phonologique ou syntaxique.

2.4.3.2- TROUBLE DE PRODUCTION PHONOLOGIQUE

A nouveau, l'enfant atteint par ce syndrome est extrêmement conscient de ses difficultés. Il tente ainsi de pallier ses difficultés grâce à des mimiques gestuelles (qui n'auront qu'une valeur idiosyncrasique) et des conduites d'approches peu effectives.

Comme le syndrome précédent, celui-ci est marqué par des difficultés prégnantes sur le versant expressif. Ces troubles expressifs se verront aggravés par l'activité de répétition.

Mais il a pour différence de ne pas altérer la fluence verbale qui va être normale.

Ces difficultés engendrent une inintelligibilité considérable consécutive au défaut de contrôle de l'agencement des unités du langage.

Le trouble est purement phonologique (la parole est altérée) et non phonémique (le phonème isolé est produit correctement).

La conscience syllabique est massivement altérée, l'enfant est dans l'incapacité totale de découper un mot en syllabes.

Ce syndrome peut prendre deux formes :

➤ Forme marginale : kinesthésique afférente

-Défaut de conscience de l'image du geste articulatoire.

-Quasi-mutité. Dès la recherche du point d'articulation, des difficultés apparaissent, perturbant de ce fait la suite de la production verbale, entâchée par des assimilations et des créations de néophonèmes.

Ces difficultés engendrent un défaut d'utilisation de déterminants ainsi que de marqueurs phonologiques par économie.

-Les troubles à l'écrit seront moins importants qu'à l'oral.

➤ Forme la plus classique

-L'expression présente de nombreuses déformations pouvant aller jusqu'à une dyssyntaxie.

-Les récits sont mal structurés, peu informatifs.

-Malgré une compréhension lexicale relativement préservée, la compréhension syntaxique peut présenter des altérations.

-La rétention verbale immédiate est très touchée, entravant ainsi toute activité de répétition.

Ces deux formes de dysphasie sont aidées par l'apprentissage de l'écrit.

Ce syndrome est relié au modèle de CROSSON par GERARD : trouble du contrôle phonologique.

2.4.3.3- DYSPHASIE RECEPTIVE

Aussi appelée audimutité (enfant muet, non sourd), décrite par AJURIAGUERRA en 1958 et par BENTON en 1964.

Dans ce syndrome, ce sont les capacités de décodage qui sont atteintes ; l'altération de la compréhension est massive.

-Il existe un trouble important de la segmentation des informations.

-Des difficultés expressives sont néanmoins présentes mais secondaires en vue des troubles réceptifs.

-Le décodage auditif est déficient avec une discrimination des sons et des bruits parcellaire.

-La mémoire de travail est altérée.

-Toutes ces difficultés engendrent un discours dépourvu de cohérence et très redondant, l'informativité est très réduite.

Il peut exister des troubles associés altérant la rétention visuelle ainsi que la segmentation écrite.

Tous les supports visuels pourront être utilisés comme moyens de facilitation, y compris la lecture labiale mais il faut savoir que c'est le syndrome le plus difficile à rééduquer.

Ce syndrome est relié au modèle de CROSSON par GERARD : Trouble du décodage.

2.4.3.4- DYSPHASIE LEXICALE-SYNTAXIQUE

La caractéristique la plus prégnante de ce syndrome est le manque du mot, très invalidant et peu aidé par quelque facilitation que ce soit.

-La parole est peu altérée : la syntaxe n'est pas perturbée et la parole est fluide.

-Il existe des difficultés de compréhension, surtout sur le plan syntaxique.

-Le déficit mnésique est prépondérant : la mémoire immédiate est massivement altérée alors que la mémoire à long terme est relativement préservée. Ces difficultés engendrent un discours redondant.

-Des paraphrasies verbales et une dyssyntaxie peuvent apparaître plus précisément lorsque la longueur des énoncés devient importante. Les difficultés sont donc plus marquées en langage dirigé qu'en langage spontané où les difficultés seront masquées par la production d'énoncés relativement réduits.

Les enfants présentant ce type de syndrome ont conscience de leurs troubles, ce qui pourra parfois engendrer des conduites d'échec, un état anxieux voire une phobie scolaire.

Ce syndrome est relié au modèle de CROSSON par GERARD : trouble du contrôle sémantique.

2.4.3.5- DYSPHASIE SEMANTIQUE-PRAGMATIQUE

RAPIN et ALLEN ont appelé ce syndrome « atteinte de la fonction de formulation ».

Cette forme de dysphasie est très rare.

Le début des apprentissages se fait de façon tout à fait normale : l'enfant ne présente aucun trouble phonologique ni syntaxique. En surface, le langage peut faire illusion.

-L'enfant atteint par ce syndrome présentera un trouble massif de l'informativité.

L'interlocuteur n'arrive pas à saisir le sens de son message à cause de nombreuses formules plaquées, de néologismes, d'écholalies et parfois d'un jargon.

Le langage n'est pas du tout adapté, ni à la situation, ni à l'interlocuteur. La fonction phatique n'est pas respectée : le lien au contexte n'est pas évident, le discours est incohérent, les tours de parole ne sont pas respectés. Le trouble de la pragmatique est majeur. Ces difficultés sur le plan pragmatique qui touchent aussi bien le versant réceptif qu'expressif ont parfois été regroupées sous le nom de « cocktail party syndrom » (BISHOP et ROSENBLOOM, 1987).

-L'emploi de moyens de communication paraverbaux est très rare.

-Le versant réceptif est également altéré : le second degré et la polysémie ne sont pas compris. La compréhension est massivement touchée.

-Contrairement aux cas précédents, le sujet ne semble pas être conscient de ses troubles.

Dans ce syndrome, en langage dirigé, on observe :

-un manque du mot

-des paraphrasies sémantiques en situation de dénomination

-une dyssyntaxie

On pourrait confondre ces enfants avec des enfants psychotiques car la communication est très altérée mais ils ne présentent pas de troubles de la personnalité.

Ce syndrome est lié au modèle de CROSSON par GERARD : Trouble de la formulation.

2.5- TROUBLES ASSOCIES

Un certain nombre d'auteurs ont pu remarquer que les troubles que présentaient les enfants dysphasiques ne se résument pas à la seule sphère langagière. D'autres domaines de développement semblent altérés.

2.5.1- LES TROUBLES COGNITIFS

Il peut exister une grande hétérogénéité de troubles dans ce domaine.

2.5.1.1- LES TROUBLES MNESIQUES

- altérations de la mémoire séquentielle
- déficits de la mémoire auditive à court terme
- dysfonctionnement de la mémoire verbale
- difficultés de stockage phonologique dans la mémoire de travail (GATHERCOLE et BADDELEY, 1990)

2.5.1.2- AUTRES TROUBLES COGNITIFS

- troubles du développement du jeu symbolique (UDWIN et YULE, 1983).
- difficultés dans la construction d'images mentales.
- troubles de la structuration de l'espace et du temps (AJURIAGUERRA, AIMARD)

2.5.2- LES TROUBLES PERCEPTIFS

- troubles de la discrimination des informations auditives
- nécessité d'un laps de temps plus important quant à la présentation des stimuli, d'autant plus auditifs.

- déficit perceptif sur certaines fréquences conversationnelles (BOREL-MAISONNY, 1957)
- difficultés de reconnaissance de certains sons familiers

2.5.3- LES TROUBLES PSYCHOMOTEURS

➤ Troubles praxiques

Il en existe trois types :

- **Association de troubles praxiques à d'importantes difficultés verbales**

- motricité globalement perturbée
- atteinte des mouvements dissociés des doigts
- atteinte des adaptations posturales
- les mouvements volontaires sont gênés par des syncinésies

- **La marche et les acquisitions posturales sont préservées mais il existe des difficultés à opérationnaliser les actes moteurs impliquant une projection dans l'espace**

- difficultés pour imiter des gestes et produire des arrangements spatiaux
- c'est un trouble constructif
- difficultés pour fixer des graphies dans leur aspect spatial

- **Trouble de l'attention et impulsivité**

- difficultés quant à l'organisation de l'espace extra-corporel (enfant qui tombe souvent, impression de maladresse)
- échecs aux tests de discrimination fond-forme
- pas de création d'images mentales des mouvements

➤ Troubles de la latéralisation

- Immaturité des habiletés motrices

2.5.4- TROUBLES COMPORTEMENTAUX

- difficultés d'attention-concentration peuvent aller jusqu'à une hyperactivité
- instabilité motrice
- troubles de la personnalité (prévalence plus importante chez les sujets dysphasiques que chez les sujets sains)
- troubles du sommeil
- troubles du caractère (souvent chez les enfants atteints par un syndrome où le versant expressif est touché car ces sujets ont conscience de leur trouble)
- importance de l'inhibition, de certaines manifestations phobiques
- troubles des relations affectives et du contrôle des émotions

Nous nous devons de préciser que tous les enfants dysphasiques ne présenteront pas tous ces troubles en même temps et encore moins dans les mêmes proportions.

2.6- EVALUATION

L'évaluation de l'enfant présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ne consiste pas tant en l'établissement d'une liste plus ou moins exhaustive des troubles mais plus en une démarche de compréhension des mécanismes des troubles. Il s'agira pour l'examineur de mettre en évidence les déficits ainsi que les potentialités de l'enfant sur lesquelles il s'appuiera lors de la prise en charge future. Les données quantitatives recueillies permettront d'objectiver des déficits significatifs en regard des normes, de situer l'enfant à des âges de développement dans différents domaines du langage oral ainsi que de comparer ses performances d'une année à l'autre.

Ainsi, nous pourrons établir un projet thérapeutique avec des objectifs qu'il faudra ré-actualiser selon les évolutions.

L'évaluation va comporter :

- l'anamnèse
- l'évaluation fonctionnelle (observations en dehors des tests à proprement parler).
- l'évaluation quantitative des différents niveaux du langage oral et du langage écrit (si possible).

2.6.1- EVALUATION DU LANGAGE ORAL

En général, les instruments pour tester le langage chez les enfants dysphasiques ne vont pas différer de ceux des sujets ordinaires. Leur indication va dépendre de l'âge de l'enfant et notamment de ses capacités d'expression.

Les données numériques établies à la fin de l'évaluation devront susciter chez l'examineur relativité et méfiance. En effet, ces données seront plus utiles pour ce qui est de situer l'enfant vis-à-vis de ses propres progrès que pour le situer par rapport à la norme.

A fortiori, l'examineur devra surtout se concentrer sur l'aspect qualitatif de l'évaluation.

2.6.1.1- LA COMMUNICATION NON VERBALE

L'examineur devra observer si l'enfant a mis en place un système gestuel conventionnel compensatoire avec son entourage.

Il pourra également noter si l'enfant est réceptif aux gestes, aux mimiques ainsi qu'à la prosodie de l'adulte.

2.6.1.2- LA PAROLE

L'examineur devra veiller à la potentielle existence d'une différence entre la parole répétée et la parole spontanée ainsi qu'à la différence entre éléments lexicaux connus et nouveaux mots phonémiquement proches. Cela constituera un indicateur non négligeable de l'existence d'une dissociation automatico-volontaire.

S. BOREL-MAISONNY, en 1982, a souligné l'importance des décalages qui peuvent transparaître entre la répétition de mots et de pseudo-mots.

Souvent, on notera chez les enfants dysphasiques un ordre inhabituel d'émergence des premiers phonèmes consonantiques.

2.6.1.3- LA SYNTAXE

Elle constitue l'un des aspects les plus difficiles à évaluer.

L'examineur devra la tester sur le versant réceptif et sur le versant expressif.

Pour ce qui est du versant réceptif, on sait que l'on utilise trois types de stratégie pour comprendre une phrase : la pragmatique, la positionnelle et la morpho-syntaxique. Or il est difficile de savoir quel type de stratégie est préférentiellement utilisé pour la compréhension. C'est pour cela que son évaluation est délicate, d'un point de vue analytique.

Pour ce qui est de l'expression, les outils d'évaluation les plus pertinents seront l'enregistrement du discours spontané de l'enfant et l'analyse de ces productions. On pourra également comparer le langage spontané de l'enfant à des

énoncés plus ou moins formatés. Les résultats de cette analyse pourront fournir des informations sur un éventuel trouble de l'évocation.

Les épreuves de complétion de phrases (formes conjuguées des verbes ou transformations de marqueurs grammaticaux) se révéleront être de précieux indicateurs des capacités de l'enfant en terme de morphosyntaxe.

2.6.1.4- LE VOCABULAIRE

Il faudra impérativement distinguer les lacunes lexicales des difficultés d'évocation par le biais d'épreuves de dénomination, sans et avec induction. La nature du trouble aura bien évidemment une influence sur le sens que doit prendre la prise en charge.

2.6.1.5- LA PRAGMATIQUE

C'est dans ce domaine que nous possédons le moins d'instruments d'évaluation.

Souvent, il faudra commencer par se demander quelles sont les fonctions développées habituellement par l'enfant quand il communique. Pour cela, on pourra utiliser comme supports différentes classifications déjà établies comme celle de CHAPMAN.

Exemple de classification :

- Classification des fonctions du langage de CHAPMAN :

Dénominations	Affirmations
Attributs	Négations
Demandes	Emissions de refus
Commentaires	Indications de non existence
Références verbales au passé et au futur	Demandes d'attentions
Demandes d'objets non présents	Expressions rituelles

A l'aide de ce tableau, on appréciera si les différents critères sont présents, et si oui, on tâchera d'en évaluer le degré.

D'autres auteurs ont proposé des grilles plus exhaustives, comprenant plus de distinctions.

NINIO, en 1994, a élaboré une grille pouvant s'appliquer, en théorie, à tous les âges. Elle donnait la possibilité d'observer de façon précise les interactions naturelles entre l'enfant et l'adulte et d'en interpréter ensuite les résultats.

Certains auteurs se sont penchés sur le fait que certains dysphasiques et notamment ceux présentant un syndrome sémantico-pragmatique sont incapables de comprendre les phrases idiomatiques (formules polylexémiques que l'on ne peut interpréter isolément).

Pour évaluer cet aspect, KERBEL a décrit une procédure : l'enfant écoute un enregistrement audio d'une histoire dans laquelle sont enchassées des expressions idiomatiques ; l'enfant devra rejouer l'histoire en la réentendant.

Il faut également s'intéresser à un des aspects de la pragmatique : le degré de conscience du trouble. Plusieurs études ont abordé les stratégies dites « de réparation », lorsque ces enfants se trouvent dans des situations où ils doivent reformuler ou éclaircir leurs énoncés. Il n'est parfois pas aisé de faire la distinction entre des difficultés d'ordre pragmatique et des limitations du lexique et/ou de la syntaxe lorsque l'enfant se retrouve dans de telles situations. Il faudra parfois attendre que le sujet enrichisse son stock de mots et de phrases pour une évaluation plus précise.

D'autre part, il est certain que l'attitude de l'interlocuteur va avoir un impact sur la capacité de l'enfant à éclaircir ses propos. La manière dont l'interlocuteur va réagir face à un enfant qu'il ne comprend pas va amener ce dernier à essayer à nouveau ou, au contraire, à abandonner.

2.6.1.6- LE META-LANGAGE

L'étude du développement des capacités métalangagières n'est encore que très récente mais certaines données nous sont très utiles. On sait que l'un des aspects les plus touchés de ces capacités est l'habileté à juger de la correction formelle des énoncés. Il sera donc nécessaire d'évaluer, à un certain âge, et notamment si l'enfant présente des difficultés expressives très importantes, sa capacité à juger de la correction des énoncés qu'il produit. Pour ce faire, on peut utiliser le jeu de la poupée qui parle bien ou mal. On fait dire certains de ses énoncés à la poupée et l'enfant, jouant le rôle de l'orthophoniste, juge du caractère correct ou erroné de l'énoncé.

2.6.2- EVALUATION DU LANGAGE ECRIT

La démarche dans ce domaine est quasiment identique à celle mise en œuvre pour évaluer les enfants dyslexiques, nous citerons donc uniquement les facteurs nécessaires au bon fonctionnement du langage écrit.

On peut procéder à une évaluation précise des deux voies (assemblage et adressage) qui peuvent intervenir lors de la transcription ainsi que de leurs préalables.

Il faudra s'intéresser particulièrement à la conscience phonologique, pré-requis indéniable à l'usage du langage écrit. Elle permet « d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon intentionnelle » J. MORAIS, 1994.

Elle est bien sûr elle-même influencée par l'acquisition du langage écrit et corrélée avec le développement de la parole.

Pour évaluer la conscience phonologique de l'enfant, on peut vérifier si ce dernier a une idée de la correspondance de longueur entre l'oral et l'écrit, ou repérer s'il peut reconnaître un même phonème lors d'épreuves d'appariements de mots/images ou images/images. On peut également proposer des tâches de

manipulation syllabique puis phonémique (inversions, extractions, ajouts, substitutions).

Deux fonctions cognitives sont en lien étroit avec le langage écrit, tant au niveau de son développement que de son utilisation. Il s'agit de l'attention et de la mémoire.

L'attention comprend essentiellement l'attention sélective qui permet de choisir l'information pertinente et d'inhiber les distracteurs et l'attention soutenue, qui permet de maintenir la direction imposée par la tâche.

On l'évalue lors d'épreuves de barrages de cibles ou sur l'ordinateur.

La mémoire comprend plusieurs niveaux.

-La mémoire de travail : permet de conserver momentanément des informations afin de les traiter (capacité de stockage et de traitement limitée); elle est constituée de trois systèmes (l'administrateur central, le calepin visuo-spatial et la boucle phonologique) et intervient notamment lors des activités métaphonologiques.

-La mémoire auditivo-verbale : évaluée à partir de la reproduction de rythmes, la répétition de séries de chiffres, de mots ou de phrases, la restitution d'une histoire entendue, etc.

-La mémoire visuelle et visuo-spatiale : évaluée à partir de la reproduction de séries de symboles d'une figure complexe, d'une épreuve de « tapping » (redonner une série de coups aux mêmes endroits et dans le même ordre), etc.

2.6.3- INTERPRETATION DES DONNEES

Une fois toutes les informations rassemblées et l'hypothèse de Trouble Spécifique du Développement du Langage posé, il nous faudra établir un modèle de prise en charge individualisé. Le bilan n'est en effet pas qu'une description des troubles mais aussi une synthèse dont le but est de mettre en évidence les décisions thérapeutiques à envisager.

2.7- QUELLES PRISES EN CHARGE ?

2.7.1- GENERALITES

C.L GERARD (1991) oppose deux grandes options dans la rééducation orthophonique :

-les procédures d'inspiration behavioriste où le rééducateur définit un programme pour chacun des objectifs qu'il s'est fixé et qui est constitué par une progression marquée par des étapes intermédiaires bien déterminées à maîtriser pour passer aux suivantes.

-les procédures s'apparentant aux théories cognitives où le contenu des séances n'est pas préalablement fixé mais modulé selon le rythme de l'enfant en l'amenant progressivement à généraliser ses acquis.

M. MONFORT et A. JUAREZ SANCHEZ (1996), quant à eux, décrivent dix grands principes généraux pour la prise en charge des enfants dont l'acquisition du langage est très perturbée :

-le principe de longue durée et de l'intensité

-le principe de précocité

-le principe d'une approche « éthologique »

-le principe de la priorité à la communication

-le principe de sur-développement des aptitudes

-le principe de multi-sensorialité

-le principe de la dynamique des systèmes facilitateurs

-le principe de la référence au développement normal

-le principe de la révision continue

-le principe de l'ajustement au temps

Nous développerons ces dix points dans un deuxième temps.

La prise en charge orthophonique de l'enfant dysphasique doit être précoce (idéalement en fin de petite section de maternelle même si on ne parle alors que de retard de langage, avant que l'enfant ne soit trop en échec et que l'entourage ne développe des conduites inadaptées et même si le diagnostic ne peut être encore garanti), intensive (trois séances hebdomadaires minimum) et sera longue (de très nombreuses années, en sachant que des fenêtres thérapeutiques peuvent être envisagés).

Elle s'attachera à pallier au maximum les déficits ou à les contourner en mettant en place des stratégies compensatoires mais également à surdévelopper les domaines dans lesquels l'enfant a des compétences normales voire supérieures.

Elle proposera à l'enfant toutes les aides possibles et les réduira progressivement en fonction de ses réactions, en sachant que le canal visuel sera à privilégier.

Elle nécessitera de la redondance et beaucoup d'imagination pour parvenir à fixer définitivement certaines notions.

Elle devra permettre à l'enfant de sortir du « cadre » de la rééducation orthophonique en lui donnant les moyens de généraliser ses acquis.

2.7.2- GUIDANCE

Certaines formations ainsi que de nombreux ouvrages, dossiers ou plaquettes s'intéressent particulièrement aux échanges langagiers, entre l'enfant et sa famille, dans le cadre de troubles de la communication.

M. MONFORT et A. JUAREZ SANCHEZ (2001) le justifient ainsi : « les caractéristiques de l'interaction familiale ont beaucoup plus d'importance pour

l'enfant dysphasique que pour l'enfant de développement normal qui peut profiter d'autres contextes langagiers, comme l'école. Ces enfants ont besoin que leurs familles, non seulement leur parlent, mais aussi qu'elles soient capables d'introduire certaines modifications dans leur manière de communiquer. »

2.7.3- LES PRINCIPES DE L'INTERVENTION LANGAGIERE DANS LES TROUBLES GRAVES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE-M. MONFORT ET A. JUAREZ SANCHEZ

2.7.3.1- PRINCIPE D'INTENSITE ET DE LONGUE DUREE

Il va s'agir de permettre à l'enfant et à sa famille de développer une communication et un langage dans le meilleur environnement possible.

Il va être d'une importance capitale de faire prendre conscience à la famille du fait que la prise en charge de l'enfant dysphasique va durer très longtemps et devra être très soutenue, notamment dans les premières années.

Cet enfant ne pourra progresser si son entourage n'a pas assez d'ambition à son égard.

2.7.3.2- PRINCIPE DE PRECOCITE

Ce principe se base en fait sur trois arguments :

-l'existence d'une période critique pour l'apprentissage du langage (ou du moins de certaines de ses composantes). Les résultats de la prise en charge seront meilleurs si l'intervention a lieu durant cette période.

-Au plus tôt la prise en charge débute, meilleure est la plasticité cérébrale de l'enfant, primordiale en cas de réorganisation fonctionnelle importante.

-L'intervention précoce permet de contrôler voire d'éviter l'apparition de conduites négatives de la part de l'environnement familial de l'enfant et réduire ainsi les impacts sociaux des troubles du langage.

2.7.3.3- PRINCIPE D'UNE APPROCHE « ETHOLOGIQUE »

L'acquisition du langage se fait par et dans l'environnement social de l'être apprenant. En cas de déficiences graves du langage, son rôle va être prépondérant.

En clair, la prise en charge ne pourra être totalement efficace si elle inclut uniquement l'enfant sans se soucier de son environnement. L'idéal est de pouvoir inclure et faire participer les acteurs suivants : l'enfant, la mère, le père, le reste de la famille, l'école, ses compagnons.

2.7.3.4- PRINCIPE DE LA PRIORITE A LA COMMUNICATION

Actuellement, de nombreux auteurs dont VIGOTSKY et BRUNER pensent que le langage se développe par et pour la communication sociale, même s'il remplit par ailleurs d'autres fonctions, et notamment cognitives.

Cela va constituer un moteur dans chaque étape et chaque activité de la prise en charge. Il faut offrir à l'enfant le plus grand degré possible de fonctionnalité communicative.

2.7.3.5- PRINCIPE DE SUR-DEVELOPPEMENT DES APTITUDES

Bien souvent, certaines familles voire certains thérapeutes ont tendance à se focaliser sur ce qui ne va pas. L'enfant en est élargi à ses difficultés, ce qui peut avoir un impact très négatif sur sa propre image.

Or, dans le cas des enfants dysphasiques, il existe des aires de développement qui vont pouvoir être exploitées.

L'essence même de ce travail sera de se baser sur les potentialités de l'enfant et d'en stimuler le développement.

Cela va permettre de montrer à la famille que cet enfant est capable d'apprentissages et par ce même biais, de lui donner une meilleure image de lui-même.

D'autre part, le rééducateur aura besoin de surdévelopper certaines capacités afin de les utiliser comme soutiens d'autres aires de développement, plus altérées.

2.7.3.6- PRINCIPE DE MULTISENSORIALITE

Il semblerait que certains enfants dysphasiques aient des difficultés à intégrer les informations quand ces dernières leur parviennent par le canal auditif. Aussi il faudra tâcher, lors de l'intervention, à utiliser d'autres canaux, et notamment la vue et le toucher.

On pourra se servir également des sensations proprioceptives et cenesthésiques pour améliorer leur contrôle de production.

Ce principe suggère donc un renforcement de toutes les voies sensorielles qui seront à même de compléter l'audition, qu'il s'agisse de la discrimination, du décodage ou de la conservation de la parole.

2.7.3.7- PRINICPE DE LA DYNAMIQUE DES SYSTEMES FACILITATEURS

En rééducation, le thérapeute introduit des aides quasiment systématiquement de la même manière : il stimule l'enfant avec des moyens plus ou moins « légers » et augmente l'aide au fur et à mesure s'il est observé que l'enfant ne progresse pas. Cette façon de procéder peut conduire à des pertes de temps considérables lorsqu'il s'agit d'enfants qui auraient besoin de systèmes augmentatifs et/ou alternatifs à la communication.

M. MONFORT et A. JUAREZ SANCHEZ pensent que l'introduction des différentes aides devrait suivre une dynamique inverse : donner un maximum au début et réduire l'utilisation au fur et à mesure de l'évolution de l'enfant.

En effet, des études tendent à montrer que plus l'introduction de ces aides est précoce et plus l'acquisition du langage est facilitée. De plus, le besoin de ces aides s'estomperait progressivement de façon naturelle, parallèlement à la progression des capacités communicatives de l'enfant (BRICKER ; MONFORT).

2.7.3.8- PRINCIPE DE LA REFERENCE AU DEVELOPPEMENT « NORMAL »

Ce principe se base sur le postulat selon lequel les contenus des réductions doivent se calquer sur les étapes décrites chez l'enfant normatif.

De nombreux auteurs soutiennent ce principe, et notamment certains psycholinguistes tels que RONDAL et LEBLANC.

2.7.3.9- PRINCIPE DE LA REVISION CONTINUE

Tout au long de la prise en charge, le thérapeute doit adopter une remise en question du contenu de son programme si les résultats envisagés ne se manifestent pas.

D'autre part, il faudra procéder à une analyse sémiologique détaillée des troubles et la répéter tout au long de l'intervention afin d'adapter le programme d'intervention et de constater l'évolution de l'enfant.

2.7.3.10- PRINCIPE DE L'AJUSTEMENT DU TEMPS

Dans quasiment tous les cas de dysphasies, les chercheurs ont noté l'existence de problèmes liés à la vitesse ou au rythme de présentation des stimuli, surtout de type acoustique et/ou verbal.

De plus, l'attention est souvent précaire et les capacités de concentration de l'enfant dépendent souvent du nombre de distracteurs présents pendant la rééducation.

Aussi, le thérapeute devra adapter son intervention en tenant compte de ces paramètres. Il sera donc nécessaire d'adapter le rythme et faire preuve de clarté lors de la présentation des énoncés.

La famille devra également être informée de ces données.

Lorsqu'on aperçoit un signe d'incompréhension de la part de l'enfant, il sera de bon ton de reformuler le message, avec en plus, si nécessaire, de nouvelles informations (mais il faut faire attention à ce que ces nouvelles données ne le perturbent pas davantage).

En somme, il faut être très attentif aux signes extérieurs qui montrent si l'enfant est actif ou non dans l'interaction.

2.8- DEVENIR DES ENFANTS DYSPHASIQUES

L'évolution d'un enfant dysphasique va dépendre d'un certain nombre de facteurs.

-le type de dysphasie va avoir un impact sur le devenir de l'enfant puisqu'on sait que certains syndromes ont des meilleurs pronostics (c'est le cas du Trouble de la production phonologique).

-le degré de gravité des troubles.

-les capacités intellectuelles de l'enfant

-la sévérité des troubles associés ; ils pourront avoir un impact négatif sur la rééducation orthophonique s'ils ne sont pas pris en charge.

-la coopération de l'entourage ; les capacités adaptatives des parents ainsi que leur investissement dans la rééducation de leur enfant vont jouer un rôle crucial.

-sa motivation ; si l'enfant est conscient de ses troubles, il sera plus apte à être acteur de sa rééducation. Toutefois, la conscience des troubles ne doit pas non plus être trop importante au risque d'entraîner de multiples conduites d'évitement et une trop grande souffrance.

Du point de vue linguistique, l'expression orale tend à devenir au moins conversationnelle, il subsiste un décalage entre les productions spontanées et le discours dirigé. Pour ce qui est de la compréhension de l'implicite, du second degré, elle restera limitée voire inaccessible.

GRIFFITHS (*A follow-up study of children with disorders of speech*), en 1969, fut l'un des premiers auteurs à s'intéresser à l'évolution des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage sur du long terme. Les 49 patients objets de son étude étaient suivis en institution. La majorité de ces enfants présentait des troubles d'ordre scolaires, éducatifs ainsi que des désadaptations sociales.

RUTTER, quant à lui, a montré que ces enfants rencontraient plus souvent des problèmes émotionnels et comportementaux que des sujets sans difficultés.

Plus récemment (1997), DAVIDSON a observé que 48% des enfants de 8 ans pris en charge au sein d'une institution s'occupant de TSDL nécessitent encore, à 12 ans, une éducation en unité spécialisée signant ainsi le besoin d'une prise en charge de longue haleine. Pour BEITCHMANN, 72% des enfants en difficulté à 5 ans le seraient encore à 12 ans.

Toutes ces études mettent en évidence la prégnance des difficultés linguistiques durables, l'importance des troubles psychologiques et d'intégration sociale.

- **Perspectives**

A la demande du ministère de l'Éducation nationale, de la santé et du secrétariat d'état aux handicapés, une commission interministérielle a été chargée d'élaborer un plan d'action pour une meilleure prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques. Un rapport a été présenté en juillet 2001 par RINGARD, inspecteur d'académie. Ce plan d'action a été abordé sous cinq axes prioritaires :

- mieux prévenir (les troubles) dès la maternelle
- mieux identifier les enfants porteurs de troubles spécifiques du langage oral et écrit.
- mieux prendre en charge
- mieux informer, former, rechercher, évaluer
- assurer le suivi du plan d'action.

Pour atteindre ces cinq objectifs, vingt-huit actions ont été définies et elles concernent une multitude d'acteurs tels que les enseignants, orthophonistes, médecins, centres de soin, collectivités locales, etc.

La mise en place de telles procédures ne peut être que saluée ; elle montre une prise de conscience de la part des pouvoirs publics ainsi que d'une volonté à agir. Il reste cependant à mettre en œuvre toutes ces applications pour atteindre les objectifs cités.

- **Structure spécialisée ou milieu scolaire ordinaire**

Le débat restera très certainement ouvert entre les partisans de l'intégration en milieu ordinaire et ceux qui prônent la prise en charge au sein de structure spécialisée adaptée aux besoins individuels de l'enfant. Si les deux modes éducatifs ont leurs défauts et leurs qualités, on ne peut en exclure l'un ou l'autre. En effet, tout peut dépendre du profil de l'enfant : ses degrés de difficultés, son caractère, son environnement, etc. Il apparaît comme nécessaire de maintenir un choix maximal : intégration en milieu ordinaire avec aménagements appropriés, et structures spécialisées pour un meilleur ajustement au profil de l'enfant.

PARTIE PRATIQUE

1- PREAMBULE

Nous avons orienté notre étude sur l'évolution d'enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage.

Pour se faire, nous avons analysé des tests orthophoniques effectués en septembre 2010.

Nous avons ensuite refait passer ces mêmes tests aux mêmes enfants en mars 2011 et les avons analysés à leur tour afin de comparer ces résultats avec ceux de septembre 2010. Précisons que les épreuves choisies peuvent différer d'un enfant à l'autre mais qu'elles sont identiques chez un même enfant, de la première à la deuxième passation des tests.

Nous nous sommes demandé tout au long de notre étude dans quelles proportions ces enfants peuvent progresser aux vues des difficultés qu'ils présentent.

2- METHODOLOGIE

2.1- POPULATION ETUDIEE

Initialement, nous avons décidé de sélectionner six enfants selon deux critères d'exclusion. D'une part, ces enfants ne devaient pas être sur un versant déficitaire. D'autre part, nous avons exclu de notre étude les enfants pouvant présenter des troubles d'ordre psychotiques.

Les enfants que nous avons retenus pour notre étude sont âgés de 9 à 11 ans. Ils sont tous scolarisés à temps complet au sein de l'I.E.S.E.D.A. « Les Chanterelles » où ils bénéficient, outre du temps éducatif, de prises en charge thérapeutiques dont l'orthophonie, à raison de trois séances par semaine.

L'institut « Les Chanterelles » est un centre de rééducation pour enfants déficients auditifs ou présentant des troubles spécifiques du langage de 0 à 12 ans.

Leur prise en charge ainsi que l'accompagnement parental qui en découle sont assurés par une équipe pluridisciplinaire composée d'orthophonistes, psychologues, psychomotricien, médecins ORL, audioprothésiste, éducateurs, auxiliaires de puériculture et au niveau scolaire, de professeurs des écoles de l'Education Nationale et des professeurs des écoles spécialisés.

A la suite de la deuxième passation de bilan, nous avons orienté notre étude sur trois enfants. Nous avons délibérément choisis de sélectionner pour notre étude ceux ayant le plus positivement évolué. Il s'agit d'Hugo, Sébastien et Julien que nous présenterons ci-après.

2.2- PRESENTATION DES TESTS UTILISES

2.2.1- E.L.O. (EVALUATION DU LANGAGE ORAL) A. KHOMSI

Le E.L.O. est une batterie de six épreuves. Elle est destinée à décrire et évaluer, de façon fine, diverses composantes de la compétence orale.

2.2.1.1- EPREUVE DE VOCABULAIRE

Elle comporte deux épreuves :

Lexique en Réception (LexR) : l'enfant désigne une image parmi quatre à partir d'un nom d'objet proposé (20 planches).

Lexique en Production (LexP) : l'enfant dénomme une image en répondant à la question "qu'est-ce que c'est ?" (série de 50 images) ou "qu'est-ce qu'il fait ?" (série de 10 images pour les plus jeunes).

2.2.1.2- EPREUVE DE COMPREHENSION

L'enfant choisit une image parmi quatre, correspondant exactement à l'énoncé proposé. Pour une partie des énoncés, il est implicitement demandé une deuxième désignation en cas d'erreur. Cette épreuve est composée de deux sous-ensembles :

- **L'épreuve C1** à contenu "imageable" pour lesquels une représentation de l'image cible peut être construite à partir de compétences morphosyntaxiques minimales.
- **L'épreuve C2** est proposée à partir de la GSM ; elle comporte 16 énoncés à contenu inférentiel mettant en œuvre des compétences morphosyntaxiques complexes et/ou des compétences méta-discursives. Cette épreuve permet de décrire les stratégies de compréhension :
 - selon la taille de l'unité linguistique traitée (stratégie lexicale, propositionnelle, narrative)
 - selon le type de représentation cognitive auquel renvoie l'énoncé (stratégie de compréhension imagée, stratégie de compréhension inférentielle)
 - selon les connaissances utilisées (stratégies pragmatiques, stratégies méta-discursives)

2.2.1.3- EPREUVE DE PHONOLOGIE

L'épreuve de **Répétition de Mots** (RepM) évalue la phonologie lexicale. La première série est facile, même si tous les mots ne sont pas nécessairement familiers. La deuxième série comporte des mots beaucoup plus complexes, ce qui la rend sensible à tout trouble phonologique.

2.2.1.4- EPREUVE DE PRODUCTION LINGUISTIQUE

Deux épreuves sont utilisées pour explorer les compétences morphosyntaxiques de l'enfant.

Répétition d'Enoncés pour les enfants de maternelle. Nous n'avons donc pas utilisé cette épreuve.

Production d'Enoncés dans laquelle l'enfant complète une phrase du type : "sur cette image, il n'y a qu'un seul oiseau ; sur l'autre image il y a... plusieurs oiseaux". Cette épreuve met en évidence les dysfonctionnements linguistiques impliquant le traitement de la morphologie ou de la syntaxe, ainsi que les dysfonctionnements pragmatiques dans lesquels l'enfant ne tient pas compte du contexte linguistique et pragmatique proposé.

2.2.2- L.M.C.-R (EPREUVE D'EVALUATION DE LA COMPETENCE EN LECTURE-REVISEE) A. KHOMSI

Ce test se décompose en trois parties.

2.2.2.1- LECTURE EN UNE MINUTE

L'enfant doit lire à voix haute le plus de mots correctement en une minute. Cette épreuve permet d'explorer à la fois la vitesse et la précision de lecture.

2.2.2.2- IDENTIFICATION DE MOTS

L'enfant doit se prononcer quant à l'adéquation entre une image et une étiquette comportant un mot écrit. Les 25 items sont subdivisés en 3 catégories. Premièrement, les " **Pseudo-Synonymes** " sont des mots correctement orthographiés mais associés à un dessin représentant un élément de la même

catégorie sémantique. Deuxièmement, les " **Pseudo-logatomes écrits** " se caractérisent par des substitutions de lettres (binyclette) ou des effacements de lettres (voilie pour voilier). Enfin, il existe des mots prévisibles d'après l'image et correctement orthographiés.

Les réponses sont classées dans différentes catégories :

- refus de réponse
- réponse adaptée et donc bonne représentation phonologique (c'est une bicyclette avec un C)
- réponse erronée, basée sur le décodage et donc mauvaise représentation phonologique
- réponse iconique : il identifie le mot sans traiter la substitution graphique. Il ne voit pas la faute (oui, c'est bicyclette)
- réponse contextuelle : l'enfant se fonde uniquement sur l'image et sur des indices globaux ou partiels. Il refuse l'adéquation entre le mot écrit et l'image (« c'est pas pareil que vélo »)
- fausses reconnaissances : l'enfant fait semblant de lire l'étiquette et répond en fonction de ce qu'il croit que l'adulte veut (oui c'est vélo qui est écrit)

2.2.2.3- COMPREHENSION EN LECTURE

Le test se compose de 20 planches de 4 images et de 20 énoncés : 6 énoncés à contenu morphosyntaxique ou propositionnel (il faut identifier les relations infra-propositionnelles pour choisir la bonne image), 7 énoncés méta-discursifs (il faut traiter le cadre discursif en plus du contenu sémantique), 7 énoncés narratifs (il faut traiter la suite temporelle et causale). L'enfant doit désigner l'image correspondant à l'énoncé. On calcule le nombre de réponses correctes à la 1ère passation puis à la seconde passation.

L'écart entre les deux est ensuite analysé : autocorrections ? persévérations ? changements de désignation ?

2.2.3- E.CO.S.SE (EPREUVE DE COMPREHENSION SYNTAXICO-SEMANTIQUE) P. LECOCQ

Cette épreuve est inspirée du T.R.O.G (Test for Reception of Grammar) de BISHOP, 1983. Elle comprend 23 blocs de 4 énoncés illustrant une, parfois deux structures syntaxiques. Ces blocs sont étiquetés par une lettre de l'alphabet, l'ordre alphabétique représentant l'ordre de complexité des énoncés. L'examineur lit ou fait lire une phrase d'un des blocs. Ce n'est qu'après qu'il lui présente une planche où figurent 4 dessins dont l'un illustre la situation évoquée par l'énoncé, les autres représentant des pièges lexicaux ou grammaticaux. L'enfant doit désigner un seul des dessins correspondant à la phrase présentée. L'épreuve a été étalonnée à l'oral (de 4 à 11 ans) et à l'écrit (de 7 à 11 ans).

2.2.4- RECITS DU « CAFE/CAISSE »

Cette épreuve est composée de deux histoires, du « Café » et de la « Caisse » d'Adamson, formant chacune une séquence de quatre images et utilisées légèrement modifiées par S. BOREL-MAISONNY dans son test « test d'orientation, de jugement et de langage ».

L'examineur montre les images à l'enfant qui devra ensuite décrire l'histoire.

Trois facteurs semblent importants : la chronologie (l'enfant doit recenser les épisodes dans l'ordre où ils se passent), le raisonnement et bien sûr l'expression de l'enfant.

Ce test peut être passé en langage oral comme en langage écrit.

3.1- HUGO

Anamnèse

Hugo est né le 27 avril 2001. Dès la Moyenne Section de Maternelle, un important retard de parole est dépisté et dès lors débute une prise en charge orthophonique. Il va redoubler le CP suite à des difficultés d'apprentissage considérables, notamment en lecture. En classe de CE1, il bénéficiera d'une Auxiliaire de Vie Scolaire à temps plein.

On notera chez Hugo d'importants troubles attentionnels.

L'orthophoniste évoquera également au cours de cette année de CE1 un diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique.

L'école s'interroge alors sur une éventuelle orientation en CLISS.

Les parents d'Hugo, à la suite de ces questionnements, contactent le centre « Les Chanterelles » où il entrera en novembre 2009.

On peut ajouter qu'Hugo, parallèlement à ses Troubles Spécifiques d'Apprentissages du Langage, présente une dyspraxie importante ainsi que des difficultés mnésiques.

Le langage oral

Epreuves de Suzanne BOREL-MAISONNY, ELO de Khomsi, épreuves du « Café » et de « la Caisse », E.CO.S.SE.

-Articulation

On ne note aucune difficulté particulière. Tous les phonèmes vocaliques et consonantiques peuvent être produits isolément.

-Parole

La répétition de groupes consonantiques complexes ne pose pas de difficultés. Aussi, l'épreuve de répétition de mots ne révèle pas de trouble important.

En ce qui concerne l'épreuve de répétition des mots (épreuve du ELO de Khmosi), seul un mot (hospitalisation) n'est pas répété correctement [ɔspilaliza sjɔ̃]. Le sujet a effectué une assimilation antérograde.

L'épreuve de répétition d'énoncés (épreuve du ELO de Khomsi) ne révèle pas de trouble de parole, tous les items sont répétés correctement.

-Vocabulaire (ELO DE KHOMSI)

Hugo possède un lexique réceptif en accord avec le niveau scolaire d'un enfant de son âge. Le stock lexical passif d'Hugo est donc satisfaisant aux vues de ses acquis.

En revanche, le lexique productif (dénomination d'images) est inférieur aux moyennes d'âge (-1 écart-type par rapport à la moyenne d'un enfant en CE1). On peut noter l'utilisation fréquente de co-hyponymes :

-*aquarium* : « bocal »

-*poireau* : « haricot »

-*sac à dos* : « cartable »

-*louche* : « une cuillère »

Aussi, on remarque des réponses par l'usage :

-*canne à pêche* : « pour attraper le poisson »

-*perceuse* : « pour les murs »

On peut noter que les questions de type « qu'est ce qu'il fait ? » (QQF) amènent plus souvent à des réponses correctes que les questions de type « qu'est ce que c'est ? » (QQC). On constate ainsi que pour les items QQF, Hugo a un score significativement plus élevé que la moyenne alors que son score aux items QQC est plus faible que la moyenne.

Hugo est peut-être plus à l'aise quant à la reconnaissance d'actions. Néanmoins, il faut préciser que le nombre d'items de la catégorie QQF est largement inférieur à celui de la catégorie QQC. Aussi, les items de cette catégorie semblent, de manière générale, être plus accessibles que les items de la catégorie QQC.

Hugo présente un stock lexical actif pauvre associé à des difficultés d'évocation (notées également dans d'autres épreuves).

-Langage :

Le niveau de conscience morphosyntaxique (épreuve de production d'énoncés du ELO de Khomsi)

Il est très significativement inférieur aux moyennes d'âge. En effet, 9 items sont réussis contre 18 attendus en moyenne en CE1. Hugo se situe donc à peine dans la moyenne attendue en GSM.

On peut noter une certaine méconnaissance de la segmentation des mots ainsi que de la marque du pluriel:

-« Ici la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu *des (trois) œufs* » : [t_R w a z œ f]

-« Ici, il y a un seul avion, là, il y a *deux avions* » : [d ø a v j ø]

-« Ici le dragon n'a qu'un œil, là, le dragon a *deux yeux* » : [d ø z j œ]

Les marques féminin/pluriel posent également quelques difficultés:

-« Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là la fille dit que son pull est *neuf* » : [n ø v]

-« Ici, le garçon dit que son chien est malin, là la fille dit que sa chienne est *maligne* » : [ma l ɛ̃]

On note la redondance du pronom personnel « il » prononcé « i » qui signe une immaturité dans le langage. ((Ex: Le garçon... [i s a s w a]).

Hugo éprouve de nombreuses difficultés quant à la production des flexions verbales.

-« Ici la voiture n'est pas cassée, là, la voiture *est cassée* » : [k a s e]

-« Ici, la fille a cueilli des fleurs, là, les filles *ont cueilli des fleurs* » : [i z ɔ̃ k œ j d e f l œ R]

-« Ici, ce sont des filles qui ont un chapeau, là, ce sont des filles *qui n'ont pas de chapeaux* »: [kizõpa dəʃapɔ]

-« Ici l'ours dort, là, les ours *dorment* »: [idɔrtɾwazurs]

-« Ici, je joue maintenant, là, plus tard, *je mangerai* (ou *je vais manger*) »: [ʒəʒuapɾɛ]

Hugo est également dans l'incapacité de produire une phrase à la voie passive:

Ici, la voiture pousse le camion, là, la voiture *est poussée par le camion* »: [ləkamjõpuslavwatɾ]

Discours:

L'épreuve du café-caisse (langage suggéré) en langage oral nous montre que les phrases que produit Hugo sont toutes de forme simple et redondantes. Il n'y a pas de liaison entre les phrases. Son discours est très peu informatif. Ex : « Avec les clous et le marteau, il tape tape. »

Cependant, Hugo recherche activement la bonne forme syntaxique en reformulant ses énoncés. Ex : « Après, il pleuvait un peu.... Il commençait à pleuvoir ».

Lors de **l'épreuve de structuration temporelle** (histoires séquentielles à remettre dans l'ordre), l'expression spontanée est également testée. On note à nouveau la redondance des pronoms personnels il et elle :

-« le petit garçon il est tombé ».

-« la mère elle les a grondés »

Le récit d'Hugo est descriptif. En effet, il décrit les images une à une sans vraiment créer de liens entre chacune. La seule connexion présente pour lier les phrases est l'adverbe « après », mais il n'a pas vraiment, dans ce cas, valeur de connexion.

Les phrases sont très simples et construites le plus souvent selon le schéma sujet-verbe (-objet).

Aussi, on note une erreur de type généralisation abusive dans un énoncé : « les deux filles [sɔ̃ t ε] tristes ». Ces types d'erreurs sont courantes mais elles sont présentes dans les discours des très jeunes enfants, dans leur entrée dans le langage.

On note l'utilisation du temps passé, à bon escient et de façon correcte (passé composé et un verbe à l'imparfait).

Compréhension

-Epreuve de compréhension orale de l'E.CO.S.SE

Cette épreuve est considérablement chutée. Hugo obtient un score très significativement inférieur aux moyennes par rapport à sa classe d'âge (plus de 2 écarts-type en dessous de la moyenne). On note principalement des difficultés quant à la compréhension des négations, des notions topologiques, des propositions enchâssées, de la voie passive et des phrases contenant des prépositions.

Ex : « La boîte est rouge mais pas la chaise », « Le carré est sous l'étoile », « La pomme que mange le garçon est verte »

Son score le situe donc dans la moyenne des classes de MSM (4 ans).

Langage écrit

LMC-R de Khomsi, dictée de Suzanne Borel-Maisonny

-La vitesse de lecture

La vitesse de lecture en une minute est plus que satisfaisante par rapport aux moyennes d'âge (centile 90). Néanmoins, les erreurs d'oralisation sont très nombreuses, le situant dans le centile 10 par rapport aux moyennes d'âge.

Les erreurs d'Hugo sont de plusieurs types. Souvent, il élide le dernier phonème d'un mot, particulièrement lorsque celui-ci est une consonne:

-os: [ɔ]

-bol: [bɔ]

-tous: [t u]

-fier: [f j ε]

-naïf: [n ε]

Aussi, il commet des erreurs impliquant une méconnaissance des règles de lecture:

-naïf: [n ε] méconnaissance du tréma.

Certains mots sont mal lus du fait d'un défaut d'accès au sens :

-chorale lu avec le son [ʃ] au lieu du son [k] (idem pour écho et chronomètre).

-Identification du Mot Ecrit (LMC-R)

Cette épreuve situe Hugo en-deça des moyennes attendues par rapport à son âge (centile 10). Il commet autant d'erreurs d'identification sur les pseudo-synonymes, les pseudo-logatomes écrits ou les homophones (centile 10 pour chacune des catégories). La totalité des homophones est acceptée (« chèse »,

« champignon », « ban »,...); La plupart des pseudo-logatomes écrits sont également acceptés :

-« falise », « fagon » signant une confusion f/v,

- « tampour », confusion p/b

-« nouton » : confusion n/m

-« ceur », « margerite » : méconnaissance des règles de lecture

Cela nous laisse supposer qu'Hugo n'utilise ni préférentiellement la voie d'adressage ni d'assemblage. Les deux sont utilisées mais d'une façon non efficiente.

-Compréhension ECRITE

Epreuve du LMC-R de Khomsi

Les capacités de compréhension d'Hugo sont inférieures aux moyennes d'âge, qu'il s'agisse de la compréhension immédiate ou de la compréhension globale (centile 25). Les items se rapportant à des énoncés imageables en deuxième intention donnent un score très satisfaisant (centile 75). Les énoncés inférentiels semblent poser des difficultés à Hugo qui ne peut y répondre, que ce soit en première (centile 25) ou deuxième intention (centile 10). On note à ce propos de nombreuses persévérations. Hugo montre une incapacité à se corriger.

Ex : « J'aimerais bien aller dehors », « La petite fille est-elle tombée ? »

Malgré un déchiffrement correct, la compréhension reste superficielle. Les difficultés notées auparavant dans le langage oral se retrouvent dans cette épreuve.

-La production écrite

On note une transcription quasiment exclusivement phonétique. De ce fait, Hugo n'utilise ni l'orthographe d'usage (« fler » pour fleur, « cheveau » pour chevaux), ni l'orthographe grammaticale.

De plus, de nombreuses erreurs phonétiques sont relevées : confusions sourdes/sonores (« gomonse » pour commence), confusions on/an (« pron » pour prend).

On notera également que le stock lexical d'Hugo est très réduit (nous l'avions déjà observé à l'oral), les répétitions sont nombreuses et le vocabulaire très peu varié.

D'après la liste de ces erreurs de différents types, on peut penser qu'Hugo présente une dysorthographe mixte alliant des difficultés de conversion phonographémique ainsi que des erreurs d'usage.

Hugo présente ainsi:

- Un stock lexical relativement réduit.
- Un niveau de conscience morpho-syntaxique considérablement déficitaire
- Un défaut d'informativité dans le discours
- Une compréhension orale et écrite perturbées
- Des lacunes importantes sur le plan du langage écrit. Hugo éprouve des difficultés quant à la transcription grapho-phonétique et il ne maîtrise pas l'orthographe d'usage.
- Une altération conséquente des stratégies de lecture

Les éléments retrouvés dans l'analyse des productions d'Hugo sont en faveur d'un diagnostic de syndrome phonologico-syntaxique.

Anamnèse

Sébastien est né le 13 octobre 2001. On constate dès la première année de maternelle un important retard de langage.

Une prise en charge orthophonique débutera au cours de la Moyenne Section de Maternelle. L'orthophoniste évoque dès lors un diagnostic de dysphasie.

Sébastien redouble la Grande Section de Maternelle. S'ensuivront des passages en GSM puis au CP avec des difficultés prégnantes, notamment lorsqu'il s'agira d'entrer dans l'écrit.

Les parents vont se tourner vers le centre « Les Chanterelles » où Sébastien sera intégré lors de la rentrée de septembre 2010.

Le langage oral

Epreuves de Suzanne BOREL-MAISONNY, ELO de Khomsi, épreuves du « Café » et de « la Caisse », E.CO.S.SE.

-Articulation

Sébastien présente un trouble d'articulation concernant quelques phonèmes de la langue. On observe un sigmatisme interdental sur les phonèmes [s] et [z], la langue étant également en position interdendale pour les phonèmes [n] et [ɲ] sans que leurs sons ne soient altérés. Aussi, le phonème [j] est produit [l j a].

-Parole

La répétition de groupes consonantiques complexes est très laborieuse.

On note :

-une postériorisation des points d'articulation

tr : [k_Ra]

dr : [g_Ra]

-des simplifications avec élisions ou substitutions de phonèmes

br : [b w a]

fr : [f w a]

ks : [s a]

gz : [z a]

st : [t a]

-ajouts de phonèmes (réhabilitation de la syllabe archaïque CVCV)

sp : [s i p a]

L'épreuve de répétition de mots du ELO de Khomsi confirme le trouble de parole. On constate des difficultés de réalisation considérables. En effet, seulement 9 mots sont produits correctement alors que la moyenne pour des enfants en classe de MSM se situe aux environs de 15 mots.

Il commet des erreurs de différentes natures :

-des simplifications (élisions ou substitutions de phonèmes) :

[a k w a j o m] pour aquarium

[olɔz] pour horloge

[ka jã d je] pour calendrier

[odinatø] pour ordinateur

[sã ti] pour sortie

[bistɥi] pour biscuit : antériorisation du point d'articulation

[tjɔsk] pour kiosque

-des assimilations du point d'articulation

[REVɛvwaʀ] pour réservoir

[tatətjɛʀ] pour cafetière

[pɛstat] pour spectacle

Toutes ces transformations seront retrouvées de manière fréquente dans le langage spontané, gênant ainsi la bonne intelligibilité de son discours.

Sébastien présente un retard de parole très important.

-Vocabulaire (ELO de Khomsi)

Sébastien possède un lexique réceptif faible par rapport aux enfants de son âge. En effet, son score à l'épreuve de désignation le situe dans le centile 10 pour la GSM. Il commet des erreurs de natures différentes :

-confusions sémantiques

Polo/pull

Evier/lavabo

Courgette/poireau

Anguille/sardine

-confusions phonétiques

Râteau/rabot

Raquette/bicyclette

En revanche, son stock lexical productif est légèrement plus élevé (centile 25 pour la GSM), ce qui peut paraître étonnant quand on sait que les enfants ont généralement un lexique réceptif supérieur au lexique productif.

Ses erreurs dans ce domaine peuvent être caractérisées par la production de :

-co-hyponymes

« coccinelle » pour papillon

-métonymies

« des poissons » pour aquarium

« des épines » pour cactus

Le niveau de conscience morphosyntaxique (épreuve de production d'énoncés du ELO de Khomsi)

L'intégration de la morphosyntaxe est une des difficultés principales de Sébastien. En effet, son score à cette épreuve est très significativement inférieur aux moyennes d'âge. En effet, 5 items sont réussis contre 11 attendus en moyenne en GSM. Sébastien se situe donc à peine dans la moyenne attendue en PSM.

Les marques féminin/masculin ne sont pas maîtrisées :

-« Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là la fille dit que son pull est *neuf* » : [nœv]

-« Ici, le garçon dit que son chien est malin, là la fille dit que sa chienne est *maligne* » : [malɛ̃]

-« Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une *coiffeuse* » : [kwaf l ø]

-« Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un *vendeur* » : [vãdœz]

-« Ici, c'est un chien, là, c'est une *chienne* » : [ʃjɛ̃]

-« Ici, Florence joue à la maîtresse, là, François joue *au maître* » : [alamekʀɛs]

Le passage du singulier au pluriel n'est pas systématiquement assuré :

-« Ici, il y a un seul avion, là, il y a *deux avions* » : [jãnadønavjɔ̃]

-« Ici la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu *des (trois) œufs* » : [kʀwanœf]

-« Ici le dragon n'a qu'un œil, là, le dragon a *deux yeux* » : [adønœj]

Sébastien éprouve de nombreuses difficultés quant à la production des flexions verbales.

- « Ici le garçon est debout, là, le garçon *est assis* » : [a si]
- « Ici, la fille a cueilli des fleurs, là, les filles *ont cueilli des fleurs* » : [e ki le f l u]
- « Ici l'ours dort, là, les ours *dorment* » : [d o]
- « Ici, le garçon s'habille, là, le garçon (*s'*) *est habillé* » : [sa bi l]
- « Ici, je m'habille, là, avant, *je dormais* » : [de do mi]

Sébastien est également dans l'incapacité de produire une phrase à la voie passive:

- « Ici, la voiture pousse le camion, là, la voiture *est poussée par le camion* » : [p u s l ə k a m j ɔ̃ p u s l a v w a t y ʀ]
- « Ici, maman coiffe Céline, là, la poupée *est coiffée* (ou *se fait coiffer*) » : [k w a f s a p u p e]

Globalement, les marqueurs temporels, les flexions en genre et en nombre ainsi que la voix passive sont impossibles.

Discours suggéré:

Lors de l'épreuve du « café-caisse », Sébastien produit des phrases courtes, pauvres et dyssyntaxiques (ex : « [l ə g a s ɔ̃ a s i s y l a ʃ ε] »).

Sa description de l'histoire est très succincte. De plus, le lexique utilisé est pauvre et répétitif.

Le peu de propositions que Sébastien produit ne sont pas liées entre elles.

Compréhension orale

-E.CO.S.SE (passation orale)

Sébastien obtient un score de 68 réponses correctes sur un total de 92 items. Il se situe donc à plus de deux écarts-types de la moyenne par rapport à son âge, le ramenant à un niveau scolaire de GSM et à un âge de 4 ans et demi.

On note principalement des difficultés considérables dans la compréhension de successivité des actions, des propositions relatives, de la voix passive, des pronoms et des prépositions.

Exemples d'erreurs : « La dame le porte », « Le carré qui est dans l'étoile est bleu ».

Langage écrit

LMC-R de Khomsi, dictée et épreuves de lecture de Suzanne Borel-Maisonny, CALE (en partie)

-Signes orientés du CALE

Cette épreuve est réussie à 70%. Cela situe donc Sébastien à un niveau CE1 sur le plan spatial. Ce score est donc relativement satisfaisant.

-Lecture des syllabes et des phrases SBM I et SBM II

Cette épreuve montre une méconnaissance des correspondances graphies/phonies.

En ce qui concerne la lecture des syllabes, seules les syllabes « i », « é » et « na » sont bien oralisées.

Pour le reste, on note des ajouts de phonèmes :

-a lu [la]

-o lu [lo]

On remarque aussi des inversions :

-in lu [ni]

-or lu [cro]

Des confusions visuelles sont également notées :

-bi lu [di]

Certaines oralisations sont très éloignées voire n'ont rien en commun avec le mot cible :

-ou lu [l ø]

-son lu [R ε s]

-tion lu [f y]

La lecture de phrases se révèle impossible, Sébastien inventant des mots. Par exemple, la phrase « des chèvres qui veulent boire de l'eau propre » devient :
[l e f a n k i v ā d r ə d i k ø d ə ε l l a R A R A]

-La vitesse de lecture (LMC-R)

Cette épreuve n'a pu être cotée car trop chutée. Seuls 15 mots ont été lus et aucun ne l'a été correctement.

Comme nous l'avions dit précédemment, les erreurs sont caractérisées par des inversions, des confusions visuelles, des substitutions de phonèmes.

-Orthographe

On retrouve dans cette épreuve les difficultés déjà notées en lecture, à savoir une quasi-impossibilité à faire correspondre phonèmes et graphèmes. Aucune syllabe n'a pu être retranscrite de façon correcte.

Sébastien présente ainsi :

- Un système phonologique massivement altéré. La parole est entachée de déformations qui nuisent considérablement à l'intelligibilité du discours. Le retard de parole est massif.
- Un stock lexical réduit.
- Une dyssyntaxie. Le niveau de conscience morphe-syntaxique de Sébastien est considérablement déficitaire.
- Une compréhension orale altérée
- Le langage écrit est massivement perturbé. Sébastien n'est pas rentré dans l'écrit. Ses tentatives de lecture montrent à quel point il n'a pas acquis les notions de correspondance grapho-phonétiques.

Les éléments retrouvés dans l'analyse des productions de Sébastien sont en faveur d'un diagnostic de syndrome phonologico-syntaxique.

Anamnèse

Julien est né le 24 mars 2001. Il est suivi en orthophonie depuis l'âge de deux ans et demi.

Il redouble la Grande Section de Maternelle notamment à cause de troubles phonologiques conséquents. Il passe en CP avec une Auxiliaire de Vie Scolaire à mi-temps.

Les difficultés devenant trop importantes à assumer autant pour l'école que pour Julien, ses parents décident de s'adresser au centre « Les Chanterelles ». Il intégrera ainsi l'institution à la rentrée 2010.

Parallèlement à ses troubles d'apprentissages, Julien présente des difficultés attentionnelles importantes et des troubles sur le plan psychomoteur.

Le langage oral

Epreuves de Suzanne BOREL-MAISONNY, ELO de Khomsi, épreuves du « Café » et de « la Caisse », E.CO.S.SE.

-Articulation

Il n'apparaît pas de difficultés particulières dans ce domaine. Tous les phonèmes vocaliques et consonantiques peuvent être produits isolément.

-Parole

La répétition de groupes consonantiques complexes est bien réalisée.

En revanche, l'épreuve de répétition de mots du ELO de Khomsi révèle des difficultés de réalisation considérables. En effet, seulement la moitié des mots sont produits correctement. Julien obtient un score de 18, ce qui est en dessous du score moyen d'un enfant de GSM.

Il commet des erreurs de différentes natures :

-des simplifications :

[tɛʀɔmɛt] pour thermomètre

[dikɔnɛʀ] pour dictionnaire

[pɛstal] pour spectacle

[nø] pour pneu

-des substitutions

[albɔn] pour album

[lokomotiz] pour locomotive

[kastjɛʀ] pour cafetière

[tjɔsk] pour kiosque

-des assimilations du point d'articulation

[kra tœʀ] pour tracteur

-des complexifications :

[azãdɑʀk] pour agenda

[skask] pour casque

[ɔpikstalizjɔ̃] pour hospitalisation

Tous ces phénomènes seront retrouvés de manière fréquente dans le langage spontané, gênant ainsi la bonne intelligibilité de son discours.

-Vocabulaire (ELO DE KHOMSI)

Julien possède un lexique réceptif en accord avec le niveau scolaire des enfants de son âge (CE1/CE2). En revanche, son stock lexical productif est significativement inférieur aux moyennes par rapport à son niveau scolaire (-2 écarts-types).

Ses erreurs dans ce domaine sont caractérisées par la production d'hyperonymes ou de co-hyponymes :

« oiseau » pour hirondelle

« papillon » pour libellule

« poireau » pour aubergine

« cuillère » pour louche

« casserole » pour cocotte-minute

« radis » pour poireau

« montre » pour horloge

Julien présente un stock lexical actif pauvre.

Le niveau de conscience morphosyntaxique (épreuve de production d'énoncés du ELO de Khomsi)

L'intégration de la morphosyntaxe est une des difficultés les plus prégnantes chez Julien. En effet, son score à cette épreuve est très significativement inférieur aux moyennes d'âge. En effet, 13 items sont réussis contre 18 attendus en moyenne en CE1. Julien se situe donc à peine dans la moyenne attendue en GSM.

Les marques féminin/masculin ne sont pas maîtrisées :

-« Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là la fille dit que son pull est *neuf* » : [nøv]

-« Ici, le garçon dit que son chien est malin, là la fille dit que sa chienne est *maligne* » : [malɛ̃]

Le passage du singulier au pluriel n'est pas systématiquement assuré :

-« Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les *journaux* » : [ʒurnal]

-« Ici la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu *des (trois) œufs* » : [krwazœf]

-« Ici le dragon n'a qu'un œil, là, le dragon a *deux yeux* » : [døzœj]

Julien éprouve de nombreuses difficultés quant à la production des flexions verbales.

-« Ici, la fille a cueilli des fleurs, là, les filles *ont cueilli des fleurs* » : [akøri le f |œr]

-« Ici l'ours dort, là, les ours *dorment* » : [dɔr]

-« Ici, je joue maintenant, là, plus tard, *je mangerai (ou je vais manger)* » : [mãʒə]

-« Ici, je m'habille, là, avant, *je dormais* » : [k u ʃ]

Julien est également dans l'incapacité de produire une phrase à la voie passive:

-« Ici, la voiture pousse le camion, là, la voiture *est poussée par le camion* » :
[l ə k a m j ɔ̃ p u s l a v w a t y ʀ]

-« Ici, maman coiffe Céline, là, la poupée *est coiffée* (ou *se fait coiffer*) » :
[k w a f l a p u p e s e l i n]

Discours suggéré:

Lors de **l'épreuve du café-caisse**, Julien produit des phrases peu élaborées mais pour la plupart correctes sur le plan syntaxique. Son discours témoigne d'une envie de communiquer de par ses exclamations et sa manière de « romancer ».

On note l'utilisation correcte et à bon escient des temps passé (imparfait), présent, et futur (futur simple).

Toutefois, Julien use parfois d'un vocabulaire, et notamment de verbes, inintelligible pour son interlocuteur. Exemple : « [i l a k ʀ u v e] trop fort avec son marteau », « il a [ʀ ə d y v ɑ̃] aussi ».

Aussi, il n'utilise que très peu de données référentielles (qui, où, quand), ce qui rend la compréhension parfois délicate et qui oblige l'interlocuteur à poser des questions.

Compréhension orale

-E.CO.S.SE (passation orale)

La passation de cette épreuve corrobore les résultats objectivés dans l'épreuve de morpho-syntaxe, les difficultés mises en évidence en production étant retrouvées sur le versant réceptif. Le score de Julien à cette épreuve est de - 2 écarts-types par rapport aux classes d'âge CE1/CE2. Ses résultats le situent dans la moyenne des enfants de GSM.

On note majoritairement des difficultés quant au traitement des phrases les plus longues et comprenant des propositions relatives. Ex : « La garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes », « La fille poursuit le chien qui saute ».

Aussi, Julien semble avoir des difficultés quant à l'intégration de la terminologie en matière de notions topologiques. Ex : « Le crayon est au-dessus de la fleur », « Le cercle dans lequel il y a une étoile est rouge ».

Langage écrit

LMC-R de Khomsi, épreuves de lecture et dictée de Suzanne Borel-Maisonny.

-La vitesse de lecture (LMC-R)

La vitesse de lecture en une minute se situe dans la moyenne d'un enfant de CE1 mais le débit est très hâché et les erreurs d'oralisation très fréquentes (au nombre de 11 alors que 6 sont attendues en moyenne pour un CE1 : centile 10).

Les erreurs d'oralisation sont de différentes natures.

Il commet des omissions ou des ajouts de phonèmes :

-mars : [maR]

-grand : [gRãd]

On constate une confusion sourd/sonore :

-acide : [a s i t]

Aussi, il commet des erreurs impliquant une méconnaissance des règles de lecture:

-cousin : [k u s ɛ̃]

Enfin, on note des erreurs qui peuvent nous indiquer que Julien n'a pas connaissance du mot lu :

-compter : [k ɔ̃ p t e]

-coup : [k u p]

-chorale : [ʃ o r a l]

-écho : [e ʃ o]

-Lecture des syllabes et des phrases SBM I et SBM II

Lors de la lecture des graphèmes isolés, on constate que Julien commet une confusion sourde/sonore, lisant [b i l] au lieu de *pile*. Les mêmes types d'erreurs seront retrouvés ultérieurement, dans l'épreuve de dictée.

Pour ce qui est des phrases, on constate à nouveau des erreurs d'oralisation importantes. Elles laissent transparaître une méconnaissance des règles de lecture ([vø l ɑ̃] pour veulent, [s ɥ i] pour cuit et [ʒ i ʒ o] pour gigot). De plus, on peut mettre en évidence dans cette épreuve une utilisation préférentielle (mais non efficace) de la voie d'adressage. En effet, les mots suivants sont remplacés par d'autres mots qui existent :

-*pipe* : [p i p i]

-âne : [ananas]

-On : [mɔ̃]

Julien tente de lire de façon globale des mots mais n'y parvient pas de façon efficace.

-Identification du Mot Ecrit (LMC-R)

Cette épreuve situe Julien en-deça des moyennes attendues pour un enfant de son âge (-2 écarts-types). Les trois catégories Pseudos-logatomes écrits, Homophones et Pseudo-synonymes sont chutées (-2 écarts-types) alors que la catégorie Correct reste dans la moyenne attendue pour sa classe d'âge.

La plupart des pseudo-logatomes écrits sont acceptés :

-« binyclette », « nouton », « capeau » : confusions visuelles

-« falise », « tampour », signant des confusions sourdes/sonores f/v et p/b

-« ceur », « margerite » : méconnaissance des règles de lecture

De ces résultats, on peut conclure que Julien utilise bel et bien la voie d'adressage préférentiellement, comme nous l'avions supposé précédemment.

Son score considérablement faible dans la catégorie des homophones nous montre également les lacunes de Julien en ce qui concerne la maîtrise de l'orthographe.

-Orthographe

L'épreuve de dictée révèle de très nombreuses confusions sourdes/sonores : f/v, ch/j, p/b et t/d.

Les graphies complexes ne sont pas non plus intégrées (*feuille* écrit « feule »).

D'autre part, Julien commet des erreurs d'individualisation (peut-être dues à une méconnaissance des mots requis ou à la mauvaise segmentation que nous avons notée dans les épreuves testant le langage oral).

On note également que les pluriels ne sont pas marqués.

Il est évident que Julien possède un stock orthographique très faible. Cependant, il essaie de compenser ses lacunes par une recherche phonologique qui reste très laborieuse car déficiente également.

-Compréhension écrite

L'épreuve de compréhension écrite du LMC-R met en évidence des difficultés prégnantes.

Qu'il s'agisse de la compréhension immédiate ou globale, Julien obtient un score significativement inférieur à sa classe d'âge, soit un score très en-dessous de -2 écarts-types.

Lors de cette épreuve, l'enfant doit lire des phrases et choisir l'image correspondante. Julien fait de nombreuses erreurs d'oralisation lors de la lecture des items, ce qui peut potentiellement majorer ses difficultés de compréhension écrite. Il déforme certains mots et supprime des mots outils nécessaires à la bonne compréhension de la proposition. De plus, Julien commet des persévérations, lorsqu'on lui demande de corriger sa réponse, il n'en change pas et reste ainsi sur son erreur.

De façon similaire à l'épreuve de compréhension orale (l'E.CO.S.SE), les phrases contenant des propositions relatives ne sont pas comprises et la voie passive ne l'est pas plus.

Les items demandant un raisonnement inférentiel sont dans la majorité des cas chutés. C'est le cas des propositions « J'aimerais bien aller dehors » et « Maman a dit que je mette ma veste ».

Julien présente ainsi :

- Un système phonologique considérablement altéré. On a pu constater que son discours est entâché de déformations importantes ne relevant pas uniquement de simplifications.
- Une réduction conséquente du stock lexical.
- Une maîtrise parcellaire de la morpho-syntaxe.
- Une altération de la compréhension, qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit.
- Des difficultés importantes de production écrite, comprenant une conscience orthographique très lacunaire.
- Une déficience des stratégies de lecture

Ceci étant dit, on note chez Julien une envie et une appétence importante à la communication. De plus, son discours reste relativement informatif.

Les éléments retrouvés dans l'analyse des productions de Julien sont en faveur d'un diagnostic de syndrome phonologico-syntaxique.

4- SECONDE ANALYSE DE BILAN (SESSION MARS 2011)

4.1- HUGO

Le langage oral

Epreuves de Suzanne BOREL-MAISONNY, ELO de Khomsi, épreuves du « Café » et de « la Caisse », E.CO.S.SE.

-Articulation

On ne note aucune difficulté particulière. Tous les phonèmes vocaliques et consonantiques peuvent être produits isolément.

-Parole

La répétition de groupes consonantiques complexes ne pose pas de difficultés. Aussi, l'épreuve de répétition de mots ne révèle pas de trouble important.

-Vocabulaire (ELO DE KHOMSI)

Hugo possède un lexique réceptif en accord avec le niveau scolaire d'un enfant de son âge. Le stock lexical passif d'Hugo est donc satisfaisant aux vues de ses acquis.

Le lexique productif (dénomination d'images) est légèrement inférieur aux moyennes d'âge (-1 écart-type). On peut noter l'utilisation fréquente de co-hyponymes :

-sac à dos : « cartable »

-louche : « une cuillère »

-bibliothèque : « armoire des livres »

-perceuse : « pistolet à travaux »

Aussi, on remarque des réponses par l'usage :

-sèche-cheveux : « pour faire les cheveux »

-pince à linge : « pour les habits »

Hugo présente un stock lexical actif relativement faible.

-Langage :

Le niveau de conscience morphosyntaxique (épreuve de production d'énoncés du ELO de Khomsi)

Hugo se situe dans la moyenne des enfants en CE1.

On peut noter une certaine méconnaissance de la segmentation des mots ainsi que de la marque du pluriel:

-« Ici la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu *des (trois) œufs* » : [t R w a z œ f]

-« Ici le dragon n'a qu'un œil, là, le dragon a *deux yeux* » : [d ø œ j]

Hugo éprouve de nombreuses difficultés quant à la production des flexions verbales.

-« Ici, la fille a cueilli des fleurs, là, les filles *ont cueilli des fleurs* » : [a k œ j i d e f l œ R]

-« Ici l'ours dort, là, les ours *dorment* »: [dɔR]

-« Ici, je m'habille, là, avant, *je dormais* » : [ʒə dɔR]

Hugo est également dans l'incapacité de produire une phrase à la voie passive:

Ici, la voiture pousse le camion, là, la voiture *est poussée par le camion* »:
[pʊs|əkamjɔ̃]

Discours:

L'épreuve du café-caisse (langage suggéré) en langage oral nous montre que les phrases que produit Hugo sont toutes de forme simple et redondantes. On note de nombreuses répétitions pour pallier un stock lexical déficitaire. Il n'y a pas de liaison entre les phrases. Son discours est très peu informatif. Ex : « un monsieur....qui prenait un marteau et faisait comme ça... », « il a fait tac »

Compréhension

-Epreuve de compréhension orale de l'E.CO.S.SE

Hugo obtient un score en accord avec son niveau scolaire puisqu'il obtient un score de 10 erreurs, dans la moyenne des enfants de CE1. On note des difficultés quant à la compréhension des notions topologiques, des propositions enchâssées, et notamment des troubles quant à la voie passive.

Exemples d'erreurs : « La fille est poursuivie par le cheval », « Le carré est sous l'étoile », « Le cercle est dans l'étoile jaune »

Langage écrit

LMC-R de Khomsi, CLOE dictée de Suzanne Borel-Maisonnny

-La vitesse de lecture

La vitesse de lecture en une minute est plus que satisfaisante par rapport aux moyennes d'âge (centile 90). Néanmoins, les erreurs d'oralisation sont nombreuses, le situant à -1 écart-type pour un enfant en classe de CE2.

Certains mots sont mal lus du fait d'un défaut d'accès au sens :

-« chorale », « écho » et « chronomètre » lus avec le son [ʃ] au lieu du son [k]

-« compter » lu [kɔ̃ptɛ]

Hugo commet deux erreurs d'oralisation qui peuvent nous donner des indices sur les stratégies qu'il utilise pour lire.

En effet, le mot « bloc » est lu [blɔ̃] et le mot « naïf » [anais]

Ils sont donc lus de façon globale, par voie d'adressage.

-Identification du Mot Ecrit (LMC-R)

Cette épreuve situe Hugo en-deça des moyennes attendues par rapport à son âge (-2 écarts-type par rapport à un enfant de CE2).

Il obtient cependant de très bons résultats concernant les catégories Correct et Pseudo-Synonymes.

La plupart des pseudo-logatomes écrits sont acceptés :

-« néléphant » : erreur d'individualisation

- « falise », « fagon » signant une confusion f/v,
- « tampour », confusion p/b (ou confusion sourd/sonore)
- «ceintiure »
- « margerite » : méconnaissance des règles de lecture

Le fait qu'Hugo accepte tous ces pseudo-logatomes signifie que les mots sont lus dans leur globalité et confirme ce que nous avons supposé dans l'épreuve précédente, à savoir qu'Hugo utilise préférentiellement la voie d'adressage et ce, de façon non efficace.

Le score relativement faible dans la catégorie des homophones nous indique qu'Hugo possède une connaissance parcellaire dans le domaine de l'orthographe d'usage (ex : « garçon », « creillon », « escalie » acceptés).

-Compréhension écrite

Epreuve du LMC-R de Khomsi

Les capacités de compréhension d'Hugo sont supérieures aux moyennes d'âge (+1 écart-type par rapport à un enfant en CE2), qu'il s'agisse de la compréhension immédiate ou de la compréhension globale.

-La production écrite

La passation de la dictée de mots et de syllabes de Suzanne Borel-Maisonny nous indique qu'Hugo est en difficultés lorsqu'il s'agit de production écrite. En effet, il commet des erreurs de plusieurs types. On note des erreurs de type phonétique : « du fille » pour -du fil.

On remarque également des erreurs d'individualisation : « la moire » pour - l'armoire.

Aussi, Hugo ne marque jamais le pluriel d'un nom, il s'agit donc d'erreurs grammaticales.

Enfin, Hugo présente des lacunes importantes en ce qui concerne l'orthographe d'usage. (« le céchoire », « un pomié »).

Hugo présente :

- Un stock lexical relativement réduit.
- Un niveau relativement faible de conscience morpho-syntaxique
- Un défaut d'informativité dans le discours
- Une compréhension orale et écrite peu perturbées
- Des lacunes importantes sur le plan du langage écrit ainsi qu'une altération conséquente des stratégies de lecture

Le langage oral

Epreuves de Suzanne BOREL-MAISONNY, ELO de Khomsi, épreuves du « Café » et de « la Caisse », E.CO.S.SE.

-Articulation

Sébastien présente un trouble de l'articulation concernant quelques phonèmes de la langue. On observe un sigmatisme interdental sur les phonèmes [s] et [z]. Aussi, le phonème [j] est produit [l ja].

-Parole

La répétition de groupes consonantiques complexes ne pose pas vraiment de difficultés sauf pour les groupes [ks] et [gz].

Ks : [ska]. Sébastien a effectué une inversion et a ajouté un phonème pour simplifier la production du groupe consonantique.

Gz : [dza]. On constate une antériorisation du point d'articulation qui facilite la production du groupe puisque les points d'articulation des deux phonèmes [g] et [z] sont diamétralement opposés.

Sébastien présente ainsi un trouble de parole.

L'épreuve de répétition de mots du ELO de Khomsi confirme le trouble de parole. On constate des difficultés de réalisation très importantes. En effet, 16 mots sont produits correctement, le situant dans la moyenne des enfants de MSM. Il

aurait dû produire le double de bonnes réponses pour se situer dans la moyenne des enfants de CP.

Il commet des erreurs de différentes natures :

-des simplifications (élisions ou substitutions de phonèmes) :

[o l ɔ z] pour horloge

[k a l ā g r i j e] pour calendrier : postériorisation du point d'articulation

[R e z ε v w a r] pour réservoir

-des métathèses :

[k r a t œ r] pour tracteur

[s k j ɔ t] pour kiosque

Toutes ces transformations seront retrouvées de manière fréquente dans le langage spontané, gênant ainsi l'intelligibilité de son discours.

Sébastien présente un retard de parole très important.

-Vocabulaire (ELO DE KHOMSI)

Sébastien possède un lexique réceptif faible par rapport aux enfants de son âge. En effet, son score à l'épreuve de désignation le situe dans la moyenne des enfants de CP. Il commet des erreurs de natures différentes :

-confusions sémantiques

Polo/pull

Evier/lavabo

Courgette/poireau

-confusions phonétiques

Râteau/rabot

Raquette/bicyclette

En revanche, son stock lexical productif est beaucoup plus élevé (+ 1 écart-type pour le CE1).

Lorsqu'il commet des erreurs, elle sont caractérisées par des :

-co-hyponymes

« phoque » pour pingouin

-métonymies

« l'heure » pour horloge, pendule

-réponses par l'usage

« pour arroser les fleurs » : arrosoir

-Langage :

Le niveau de conscience morphosyntaxique (épreuve de production d'énoncés du ELO de Khomsi)

L'intégration de la morphosyntaxe est une des difficultés principales de Sébastien. En effet, son score à cette épreuve est très significativement inférieur aux moyennes d'âge. 10 items sont réussis contre 11 attendus en moyenne en GSM.

Sébastien se situe donc à un écart-type en dessous de la moyenne pour un enfant de GSM.

Les marques féminin/masculin ne sont pas maîtrisées :

-« Ici, le garçon dit que son chien est malin, là la fille dit que sa chienne est *maligne* »: [ma l ẽ]

-« Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un *vendeur* » : [v ɑ̃ d œ z]

-« Ici, c'est un chien, là, c'est une *chienne* » : [f ə m ɛ l]

Sébastien semble également avoir des difficultés spécifiques avec la contraction des articles :

-« Ici, c'est le chapeau de la dame, là, c'est le chapeau *du monsieur* » : [d ə l ə g a s ɔ̃]

-« Ici, Pierre dit bonjour à la dame, là, Pierre dit bonjour *au monsieur* » : [a l ə m ə s j ø]

Le passage du singulier au pluriel n'est pas systématiquement assuré :

-« Ici la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu *des (trois) œuf* »s : [k ʁ w a z œ f]

Sébastien éprouve de nombreuses difficultés quant à la production des flexions verbales.

-« Ici, la fille a cueilli des fleurs, là, les filles *ont cueilli des fleurs* »: [a k ø j i l e f l œ ʀ]

-« Ici l'ours dort, là, les ours *dorment* »: [d ɔ ʀ]

-« Ici, je m'habille, là, avant, *je dormais* » : [d ɔ ʀ]

Sébastien est également dans l'incapacité de produire une phrase à la voie passive:

-« Ici, la voiture pousse le camion, là, la voiture *est poussée par le camion* » : [p u s l ə k a m j ɔ̃]

-« Ici, maman coiffe Céline, là, la poupée *est coiffée* (ou *se fait coiffer*) » : [k w a f]

Discours suggéré:

Lors de l'épreuve du « café-caisse », Sébastien produit peu de phrases qui sont toutes très courtes, peu informatives et pour la plupart dyssyntaxiques. (ex : «Le monsieur assis toujours»).

Sa description de l'histoire est très succincte. De plus, le lexique utilisé est pauvre et répétitif. (« il pleut fort fort fort).

Le peu de propositions que Sébastien produit ne sont pas liées entre elles.

Compréhension orale

-E.CO.S.SE (passation orale)

Sébastien obtient un score de 84 réponses correctes sur un total de 92 items. Il se situe donc dans la moyenne d'un enfant de CE1. Les difficultés constatées relèvent surtout de la compréhension des phrases qui comprennent des coréférences ambiguës des pronoms (« le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes ») ou des relatives complexes (« le cheval poursuit un chien dont la queue est longue »).

Langage écrit

LMC-R de Khomsi, épreuves de lecture et dictée de Suzanne Borel-Maisonny, CALE (en partie)

-Signes orientées du CALE

Cette épreuve est réussie à 70%. Cela situe donc Sébastien à un niveau CE sur le plan spatial. Ce score est donc relativement satisfaisant.

-Lecture des syllabes et des phrases SBM I et SBM II

Cette épreuve montre une méconnaissance de certaines correspondances graphies/phonies.

Les graphies complexes -ai, -au et -oeu (lu [o]) ne sont pas connues.

On remarque aussi des inversions :

-for lu [fro]

Des confusions visuelles sont également notées :

-bi lu [di]

-son lu [sou]

-on lu [ou]

-tion lu [tou]

La lecture de phrases se révèle très laborieuse. Sébastien commet de nombreuses inversions et de nombreuses confusions visuelles (tous les lexèmes –

on sont lus [ou]). Il manifeste souvent sa méconnaissance du mot devant certains items.

-La vitesse de lecture (LMC-R)

Cette épreuve n'a pu être cotée car trop chutée.

-Orthographe

On retrouve dans cette épreuve les difficultés déjà notées en lecture, à savoir des difficultés considérables à faire correspondre phonèmes et graphèmes. Ainsi, il commet de très nombreuses erreurs phonétiques, d'individualisation et a fortiori de multiples erreurs d'usage.

Ex : la phrase « le facteur vient » est retranscrite de la façon suivante : « le facou voiune ».

Sébastien présente :

- Un système phonologique massivement altéré. La parole est entachée de déformations qui nuisent considérablement à l'intelligibilité du discours. Le retard de parole est massif.
- Un stock lexical réceptif réduit et un stock lexical productif relativement préservé.
- Une dyssyntaxie. Le niveau de conscience morpho-syntaxique de Sébastien est considérablement déficitaire.
- Une compréhension orale relativement bonne.
- Le langage écrit est massivement perturbé. Ses tentatives de lecture

montrent à quel point il n'a pas acquis les notions de correspondance grapho-phonétiques.

Le langage oral

Epreuves de Suzanne BOREL-MAISONNY, ELO de Khomsi, épreuves du « Café » et de « la Caisse », E.CO.S.SE.

-Articulation

Il n'apparaît pas de difficultés particulières dans ce domaine. Tous les phonèmes vocaliques et consonantiques peuvent être produits isolément.

-Parole

La répétition de groupes consonantiques complexes est bien réalisée.

En revanche, l'épreuve de répétition de mots du ELO de Khomsi révèle des difficultés de réalisation considérables. Julien obtient un score de 25, ce qui le situe dans la moyenne d'un enfant de GSM.

Il commet des erreurs de différentes natures :

-des simplifications :

[spø] pour pneu

-des substitutions

[vefrizeatœR] pour réfrigérateur

-des assimilations du point d'articulation

[kʁa tœʁ] pour tracteur

-des métathèses

[di k s o n j ε ʁ] pour dictionnaire

[p ε s t a k l] pour spectacle

Tous ces phénomènes seront retrouvés de manière fréquente dans le langage spontané, gênant ainsi l'intelligibilité de son discours.

-Vocabulaire (ELO DE KHOMSI)

Julien possède un lexique réceptif en accord avec le niveau scolaire des enfants de son âge. Son score à cette épreuve le situe dans la moyenne des enfants en classe de CM1.

En ce qui concerne le lexique productif, Julien se situe à peine en-dessous de la moyenne pour des enfants de CE2.

Ses erreurs dans ce domaine sont caractérisées par la production d'hyperonymes ou de co-hyponymes :

« courgette » pour poireau

« [b u d w a ʁ] » (bouilloire) pour cocotte-minute

« moustique » pour libellule

« oiseau » pour hirondelle

Il produit également des synecdoques :

« robinet » pour évier

Le niveau de conscience morphosyntaxique (épreuve de production d'énoncés du ELO de Khomsi)

L'intégration de la morphosyntaxe est une des difficultés les plus prégnantes chez Julien. En effet, son score à cette épreuve est très significativement inférieur aux moyennes d'âge. En effet, 15 items sont réussis contre 20 attendus en moyenne en CE2. Julien se situe donc dans la moyenne attendue en CP.

Les marques féminin/masculin ne sont pas maîtrisées :

-« Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là la fille dit que son pull est *neuf* » : [nøv]

-« Ici, le garçon dit que son chien est malin, là la fille dit que sa chienne est *maligne* » : [malɛ̃]

-« Ici, c'est un boulanger, là, c'est une *boulangère* » : [bulɔ̃zjɛn]

Le passage du singulier au pluriel n'est pas systématiquement assuré :

-« Ici la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu *des (trois) œufs* » : [tʁwazœf]

-« Ici le dragon n'a qu'un œil, là, le dragon a *deux yeux* » : [døzœj]

Julien éprouve de nombreuses difficultés quant à la production des flexions verbales.

-« Ici, je joue maintenant, là, plus tard, *je mangerai* (ou *je vais manger*) » : [mãʒ]

-« Ici, je m'habille, là, avant, *je dormais* » : [ʒə dɔʁ]

Julien est également dans l'incapacité de produire une phrase à la voie passive:

-« Ici, la voiture pousse le camion, là, la voiture *est poussée par le camion* »:
[e a v ā l ə k a m j ɔ̃]

-« Ici, maman coiffe Céline, là, la poupée *est coiffée* (ou *se fait coiffer*) » : [s ə k w a f]

Discours suggéré:

Lors de **l'épreuve du café-caisse**, Julien fait beaucoup d'efforts. Il tente de mettre des connecteurs (« il était une fois », « après »). On note aussi la capacité à utiliser différents temps (imparfait, passé composé, présent) mais pas toujours à bon escient.

Ex : « il était une fois une personne qui construit une boîte... »

Le discours est descriptif et peu informatif.

On note de la part de Julien un effort pour produire des phrases longues et correctement construites mais certaines se révèlent être dyssyntaxiques.

Ex : « et après il y a les autres clous sont cassés »

Julien se montre capable de s'auto-corriger : « la pierre est arrivée sur la tête de...du monsieur ».

Compréhension orale

-E.CO.S.SE (passation orale)

Le score de Julien à cette épreuve est de 15 erreurs, il se situe à peine dans la moyenne des enfants de CP.

On note majoritairement des difficultés quant au traitement des phrases les plus longues et comprenant des propositions relatives. Ex : « Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat »

Aussi, Julien semble avoir des difficultés quant à l'intégration de la terminologie en matière de notions topologiques (« au-dessus »).

On note également une compréhension très altérée des adjectifs ordinaux. Ex : « Le chien a fait tomber la deuxième quille »

Langage écrit

LMC-R de Khomsi, dictée et épreuves de lecture de Suzanne Borel-Maisonny.

-La vitesse de lecture (LMC-R)

La vitesse de lecture en une minute se situe quasiment dans la moyenne d'un enfant de CE2 mais les erreurs d'oralisation sont très fréquentes (au nombre de 9 alors que 5 sont attendues en moyenne pour un CE2 : -2 écarts-types).

Les erreurs d'oralisation sont de différentes natures.

Il commet des omissions ou des ajouts de phonèmes :

-mur : [m y]

-mars : [ma R]

On note des erreurs qui peuvent nous indiquer que Julien n'a pas connaissance du mot lu :

-naïf : [nɛf]

-chorale : [ʃoral]

-écho : [eʃo]

Enfin, on constate deux erreurs qui peuvent nous donner des indices sur la stratégie de lecture de Julien.

En effet, « joie » a été lu [ʒo|i] et « derrière » a été lu [dɛrnje]. Il s'agit sans doute ici d'une manifestation d'une prédominance d'utilisation de la voie d'adressage.

-Lecture des syllabes et des phrases SBM I et SBM II

Lors de la lecture des graphèmes isolés, on ne constate aucune erreur d'oralisation.

Pour ce qui est des phrases, on constate quelques erreurs d'oralisation. Elles laissent transparaître une méconnaissance des règles de lecture ([vø|ã] pour veulent, [sɥi] pour cuit et [gigø] pour gigot).

-Identification du Mot Ecrit (LMC-R)

Cette épreuve situe Julien en-deça des moyennes attendues pour un enfant de son âge (-1 écart-type pour un enfant en classe de CE2). Les trois catégories

Corrects, Homophones et Pseudo-synonymes sont dans la moyenne attendue pour sa classe d'âge.

Ce sont les pseudo-logatomes écrits qui posent problème, ils sont acceptés dans la plupart des cas :

- « capeau » : confusions visuelles
- « tampour », « fagon » signant des confusions sourdes/sonores f/v et p/b
- « margerite » : méconnaissance des règles de lecture
- « ceintiure »

De ces résultats, on peut conclure que Julien utilise bel et bien la voie d'adressage préférentiellement, comme nous l'avions supposé précédemment.

-Orthographe

L'épreuve de dictée révèle de nombreuses confusions sourdes/sonores : f/v et t/d.

Exemple : « tu vile » pour -du fil.

D'autre part, Julien commet des erreurs d'individualisation : « la moire » pour -l'armoire.

On note également que les pluriels ne sont pas marqués, il commet donc des erreurs d'ordre grammatical.

Julien possède, de plus, un stock orthographique faible.

-Compréhension écrite

L'épreuve de compréhension écrite du LMC-R est très bien réussie par Julien.

Qu'il s'agisse de la compréhension immédiate ou globale, Julien obtient un score dans la moyenne des enfants de CE2.

Lors de cette épreuve, l'enfant doit lire des phrases et choisir l'image correspondante.

Toutefois, de façon similaire à l'épreuve de compréhension orale (l'E.CO.S.SE), les phrases contenant des propositions relatives sont les plus délicates à intégrer.

Les items demandant un raisonnement inférentiel sont plus volontiers chutés. C'est le cas des propositions « La petite fille est-elle tombée ? » et « Maman a dit que je mette ma veste » qui font toutes deux l'objet de persévérations.

Julien présente :

- Un système phonologique considérablement altéré. Son discours est entâché de déformations importantes.
- Une réduction relative du stock lexical.
- Une morpho-syntaxe massivement altérée
- Une altération de la compréhension orale.
- Des difficultés importantes de production écrite, comprenant une conscience orthographique très lacunaire.
- Une déficience des stratégies de lecture

5-COMPARAISON DES DEUX SESSIONS D'ANALYSE

Dans cette partie, nous allons tâcher de rendre compte de l'évolution et des progrès des enfants dans les différents domaines du langage. Pour rendre les résultats plus clairs, nous avons tout d'abord rassemblé les données chiffrées recueillies tout au long de notre analyse dans le tableau ci-après.

	Session Septembre 2010			Session Mars 2011		
	Hugo	Sébastien	Julien	Hugo	Sébastien	Julien
Epreuve de répétition		Moy/MSM			+2ET/MSM	
Lexique productif	-1ET/CE1	-1ET/GSM	Moy/CP	-1ET/CE1	+1ET/CE1	Moy/CE2
Lexique réceptif		-2ET/GSM	Moy/CE2		Moy/CP	Moy/CM1
Epreuve de production d'énoncés	Moy/MSM	Moy/PSM	-2ET/CP	Moy/CE1	-1ET/GSM	-1ET/CP
E.CO.S.SE.	Moy/MSM	Moy/GSM	Moy/GSM	Moy/CE1	Moy/CE2	Moy/CP
Vitesse de lecture	-2ET/CE1		-2ET/CE1	-1ET/CE2		-2ET/CE1
Identification du Mot Ecrit	-2ET/CE1		-1ET/CE1	-1ET/CE1		-1ET/CE2

*Les résultats sont donnés en écarts-types (ET) en rapport à une certaine classe (MSM, GSM, CP, CE1, CE2, CM1).

➤ Langage oral

Intéressons-nous en premier lieu à l'évolution du **vocabulaire** d'Hugo.

En ce qui concerne le **lexique productif**, Hugo n'en a pas acquis plus que celui qu'il possédait en septembre 2010.

Pour ce qui est de **l'épreuve de production d'énoncés**, on note des progrès très nets. Hugo a donc évolué très positivement quant à la maîtrise de la **morpho-syntaxe**. Rappelons que lors de la première session de tests, il se situait à un niveau de Moyenne Section de Maternelle. Lors de la deuxième session, son score le place dans la moyenne des enfants de CE1.

D'un point de vue qualitatif, on constate qu'il peut désormais manipuler aisément les marques de genre. Il ne commet plus d'erreurs lorsqu'il s'agit de faire varier un adjectif ou un nom du masculin vers le féminin ou inversement.

Son langage a mûri. En effet, on ne retrouve plus la redondance des pronoms personnels il/elle au sein de ses productions.

Aussi, même si des difficultés persistent quant à la maîtrise des flexions verbales, on note des progrès importants. Il a notamment acquis l'emploi du temps futur qu'il n'avait jamais utilisé jusqu'alors.

En ce qui concerne la **compréhension orale**, Hugo a fait des progrès considérables. Son score est passé de la moyenne des enfants de MSM à la moyenne d'enfants de CE1.

Nous avons notamment constaté lors de l'analyse de septembre qu'Hugo éprouvait des difficultés considérables pour traiter des phrases contenant des prépositions. Il n'a pas commis une seule erreur au mois de mars sur les items avec

prépositions.

Il en est de même pour les propositions comprenant des notions topologiques.

On note une amélioration du traitement des phrases relatives complexes.

Ce sont les phrases à la voie passive qui continuent à mettre majoritairement Hugo en échec.

➤ **Langage écrit**

L'épreuve de lecture en une minute de la deuxième session de tests montre une évolution favorable. En effet, il passe d'un score de -2 écarts-types par rapport à un enfant de CE1 à -1 écart-type pour un enfant en classe de CE2.

D'un point de vue qualitatif, on note qu'Hugo ne fait plus d'erreurs d'oralisation de type élision ou substitution de phonèmes alors que ces erreurs étaient très nombreuses lors de la première session.

Les erreurs d'oralisation qui persistent se caractérisent, soit par un défaut d'accès au sens (ex : écho lu [eʃo]), soit par substitution du mot cible avec un autre mot s'en rapprochant. Il tente ainsi de lire globalement certains items mais sa voie d'adressage n'étant pas totalement efficace, il échoue.

Pour ce qui est de **l'épreuve d'identification du mot écrit**, on note peu de progrès.

On constate qu'en septembre, Hugo obtenait des résultats relativement homogènes sur les quatre catégories de mots, alors que ces résultats deviennent plus hétérogènes en mars. En effet, Hugo a un score très faible dans la catégorie des pseudo-logatomes écrits alors que les autres catégories de mots sont loin d'être aussi chutés. On peut alors supposer qu'Hugo est passé d'une stratégie mixte à une stratégie par voie d'adressage.

Concernant la **compréhension écrite**, on note à nouveau une évolution positive. Alors que son score n'était que de -1 écart-type pour des enfants de CE1 en septembre, il passe à +1 écart-type pour des enfants en classe de CE2.

On peut observer que désormais, Hugo se montre capable d'auto-corrections alors que c'était chose impossible en septembre, Hugo émettant de nombreuses persévérations lorsqu'il faisait erreur.

Enfin, pour ce qui est de la **production écrite**, Hugo est resté sensiblement au même niveau. Les erreurs notées au cours des tests de la session de septembre sont quasiment identiques à celles analysées au mois de mars.

➤ **Langage oral**

Si on s'intéresse en premier lieu à l'**articulation** de Sébastien, on constate que cette dernière a peu progressé, le sigmatisme interdental étant toujours présent.

En revanche, pour ce qui est de la **parole**, on constate des progrès notables en répétition de groupes consonantiques complexes. Alors que les items étaient quasiment tous échoués en septembre 2010, seuls deux le sont lors de la deuxième session.

Toutefois, même si Sébastien a légèrement progressé sur l'épreuve de répétition de mots, son score reste très faible pour son âge. En effet, son score le situe à -2 écarts-types pour un enfant en classe de GSM. Son trouble de parole reste ainsi conséquent.

Analysons dès à présent le **vocabulaire** de Sébastien.

En ce qui concerne le **lexique réceptif**, Sébastien évolue favorablement passant d'un score de -2 écarts-types pour un enfant de GSM à la moyenne pour un enfant en classe de CP. Ses erreurs lors de cette épreuve ne changent pas de nature ; elles sont toujours caractérisées par des confusions sémantiques ou des confusions phonétiques.

Pour ce qui est du **lexique productif**, Sébastien fait un bond en avant considérable. En effet, il passe d'un score égal à -1 écart-type pour un niveau GSM à un score supérieur à la moyenne pour des enfants en classe de CE1. Il a donc considérablement augmenté son stock lexical productif.

Intéressons-nous maintenant à **l'épreuve de production d'énoncés**. Même si Sébastien fait quelques progrès, on ne peut que constater que son niveau d'**intégration morpho-syntaxique** est très faible. Son score au mois de mars le situe en-dessous de la moyenne attendue pour des enfants de GSM.

Du reste, d'un point de vue qualitatif, on note que Sébastien éprouve moins de difficultés quant au traitement des marques de genre. Il parvient plus aisément à faire varier les noms et adjectifs en genre.

On note aussi de légers progrès en ce qui concerne les variations en nombre.

Ce sont les flexions verbales et la production de phrases à la voie passive qui restent les difficultés principales de Sébastien.

On ne notera pas d'évolution flagrante pour ce qui est du **discours suggéré**.

En ce qui concerne la **compréhension orale**, Sébastien évolue de façon plus que positive. En effet, d'un score équivalent à la moyenne d'enfants de GSM en septembre 2010, il passe à un score égal à la moyenne des enfants en classe de CE2 en mars.

Les difficultés persistantes se caractérisent par un mauvais traitement des phrases contenant des coréférences ambiguës du pronom (ex : « Le garçon regarde l'éléphant parce-qu'il est gros ») et celles comprenant des relatives complexes (« sur », « dans », « dont »).

➤ **Langage écrit**

En ce qui concerne la **lecture de syllabes** de Suzanne Borel-Maisonny, on note des progrès importants. Même si les erreurs d'oralisation restent relativement nombreuses, on note un changement de nature de ces dernières.

D'une part, on ne constate plus d'erreurs d'oralisation sans lien avec le mot-cible. On se souvient qu'au mois de septembre, l'évaluation des capacités en lecture de Sébastien avait révélé que ce dernier, de par son ignorance de certaines graphies, « inventait » certains mots lus.

D'autre part, Sébastien ne commet plus d'ajouts de phonèmes (très nombreux en septembre 2010) lors de l'épreuve et les inversions sont quasiment nulles.

Les confusions visuelles sont les erreurs d'oralisation qui restent les plus présentes et qui mettent Sébastien en échec.

En ce qui concerne la **lecture de phrases** de Suzanne-Borel Maisonnny, on constate que les difficultés restent majeures. Bien que Sébastien ait considérablement progressé en lecture de syllabes, il semblerait qu'il n'ait pas encore bien actualisé ces nouveaux acquis dans la lecture de segments plus importants. En effet, à la différence de l'épreuve de lecture de syllabes, il commet, sur les phrases, un nombre d'inversions assez importants et à nouveau de nombreuses confusions visuelles.

Enfin, pour ce qui est de la **production écrite**, on note une légère amélioration. Nous avons noté lors de la première analyse de bilan en septembre 2010 que Sébastien était dans l'ignorance quasi-totale des correspondances phonies-graphies. Lors de cette nouvelle analyse du mois de mars, on constate que ces notions se mettent progressivement en place.

Toutefois, les difficultés restent considérables. Sébastien commet des erreurs de toutes natures. On note de nombreuses erreurs phonétiques, d'individualisation, grammaticales et a fortiori de nombreuses erreurs d'usage.

➤ **Langage oral**

Intéressons-nous en premier lieu à l'évolution de la **parole** chez Julien. L'épreuve de répétition que nous avons analysée lors de la deuxième session de tests révèle une très légère progression. Julien passe d'un score équivalent à -2 écarts-types par rapport à la moyenne des enfants de GSM à un score de -1 écart-type pour une même classe d'âge. Autant dire que Julien présente encore un trouble de parole très important.

D'un point de vue qualitatif, la nature des erreurs n'a pas changé, leur nombre est simplement moindre.

Analysons à présent le **vocabulaire** de Julien.

En ce qui concerne le **lexique productif**, on constate une évolution très favorable. En effet, Julien se situait dans la moyenne des enfants de CP lors de la passation des tests de septembre 2010 alors qu'il passe dans la moyenne d'enfants en classe de CE2 lors de la seconde passation de bilan.

Les seules erreurs qu'il produit lors de l'épreuve sont caractérisées des productions de co-hyponymes.

Pour ce qui est de la **morpho-syntaxe**, l'épreuve de production d'énoncés révèle une très légère progression. Julien, qui se situait à -2 écarts-types en-dessous de la moyenne des enfants de CP lors de la première session de tests, gagne seulement un seul écart-type, ce qui ne lui permet pas d'atteindre la moyenne.

Son niveau de conscience morpho-syntaxique est donc considérablement faible, ses erreurs dans le domaine étant caractérisées autant par des erreurs portant sur les marques de genre et de nombre que sur les flexions verbales et la voie passive.

Pour ce qui est du **langage suggéré**, on note une meilleure intelligibilité de la part de Julien ainsi qu'une volonté de se faire entendre ; il est capable de reformuler ses énoncés lorsqu'il se rend compte que son auditoire ne le saisit pas. Pour autant, son discours manque toujours d'informativité et on note que certaines des phrases qu'il produit sont dyssyntaxiques, ce que nous n'avions pas relevé lors de la première évaluation.

En ce qui concerne la **compréhension orale**, on note une évolution positive. Julien passe ainsi d'un score équivalent à une moyenne pour des enfants de GSM à celui d'une moyenne d'enfants en classe de CP.

D'un point de vue qualitatif, on remarque que les items les plus difficiles à traiter pour Julien sont ceux qui relèvent de l'intégration de la coréférence ambiguë du pronom (Ex : « Le monsieur appelle le chien car il court ») ainsi que ceux relevant de la compréhension des adjectifs ordinaux (« la troisième tasse »).

➤ **Langage écrit**

L'**épreuve de lecture en une minute** de la deuxième session de tests nous indique que Julien commet légèrement moins d'erreurs d'oralisation. Cela dit, proportionnellement à sa vitesse de lecture, il garde le même score le situant à 2 écarts-types en dessous de la moyenne d'enfants en classe de CE2.

On ne note plus aucune erreur d'oralisation de type confusion sourd/sonore ni d'erreurs relevant d'une méconnaissance des règles de lecture. Celles persistant sont caractérisées, d'une part par des omissions ou des ajouts de phonèmes, d'autre part par la non-reconnaissance de certains mots (ex : « écho » lu [e ʃ o]).

Tout comme nous l'avons déjà noté lors de la première session de tests, Julien commet des erreurs d'oralisation nous donnant des indices sur stratégie préférentielle de lecture. Du fait qu'il remplace certains mots-cibles par d'autres morphologiquement proches, on suppose qu'il procède par voie d'adressage, cette dernière n'étant pas automatisée (d'où ses erreurs).

En ce qui concerne l'épreuve de **lecture de syllabes**, on note que Julien a fait des progrès notables. En effet, tous les items sont lus avec succès. A nouveau, on ne relève plus aucune confusion sourd/sonore, signant une nette amélioration de sa conscience phonologique.

Pour ce qui est de la **lecture de phrases**, on constate encore une progression favorable. Les phrases sont lues de façon correcte hormis quelques rares erreurs relevant d'une méconnaissance de certaines règles de lecture.

Intéressons-nous à présent à l'épreuve d'identification du mot écrit nous renseignant sur la **stratégie de lecture** de Julien. Ce dernier passe d'un score équivalent à -1 écart-type par rapport à des enfants de CE1 à un score de -1 écart-type pour des enfants en classe de CE2. Même si ces résultats restent relativement faibles, on ne peut que saluer les progrès de Julien.

La catégorie de mots qui met Julien en échec est celle des pseudo-synonymes, prouvant une nouvelle fois qu'il utilise préférentiellement mais non efficacement la voie d'adressage.

On note que Julien obtient un score très satisfaisant dans la catégorie des homophones (ce qui n'était pas le cas lors de la première session de tests), signant une bonne conscience orthographique.

En **production écrite**, on remarque que Julien, contrairement aux épreuves de lecture, continue à commettre des erreurs de type confusion sourd/sonore, même si ces dernières se révèlent moins nombreuses.

On note également de nouveau la présence d'erreurs de type individualisation et de grammaire.

Ceci dit, contrairement à la même épreuve du mois de septembre 2010, les graphies complexes sont intégrées.

Enfin, l'épreuve de **compréhension écrite** datant de mars 2011 met en évidence d'importants progrès. Julien se situe désormais dans la moyenne d'enfants de CE2 alors que lors de la précédente session, il atteignait à peine le seuil des -2 écarts-types.

CONCLUSION

Il n'y a pas une dysphasie mais des dysphasies au sein desquelles chaque enfant réalise « sa » dysphasie. Il n'y a pas « une méthode » mais des rééducations, toujours longues et laborieuses, dont les objectifs d'amélioration, modestes mais réalisables et atteignables, permettent, dans la plupart des cas, des progrès encourageants.

Michèle MAZEAU, médecin de rééducation fonctionnelle.

Cette étude a permis de montrer que, malgré des difficultés parfois considérables, les enfants présentant un Trouble Spécifique du Langage sont en mesure, à leur échelle, de progresser.

Bien sûr, même si les évolutions positives que nous avons énumérées sont bien palpables, il n'en reste pas moins que des troubles importants persistent. Cependant, ces évolutions constituent un véritable espoir et sont un moteur indispensable à l'enfant ainsi qu'à son entourage.

Le tableau clinique présenté par les enfants en début de suivi (septembre 2010) et l'évolution à la fin de notre étude, consécutive à une prise en charge intensive et harmonisée, pédagogique et orthophonique, sur une durée moyenne de 6 mois, sont très variables. Néanmoins, les trois enfants de notre étude ont amélioré leur langage oral et acquis ou consolidé des bases de lecture fonctionnelle.

Rappelons qu'initialement, nous avons sélectionné six enfants et que parmi ces derniers, nous avons opté pour ceux dont l'évolution était la plus favorable. Il faut donc garder à l'idée que tous les enfants dysphasiques ne sont pas capables des mêmes progrès.

Les évolutions favorables que notre étude a révélées sont sans aucun doute intimement liées aux prises en charge orthophoniques, à l'enseignement spécialisé,

au travail éducatif, et aux mises en place d'aides adaptées que prodigue chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire de l'I.E.S.E.D.A. « Les Chanterelles ». En effet, un travail d'équipe semble indispensable pour aller au mieux dans le sens de l'enfant et pour optimiser son développement.

Les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage ne sont étudiés que depuis quelques décennies dans la société française. Leur appellation a subi plusieurs changements, et ce, dans les différentes écoles de pensée. Ces enfants présentent divers types de difficultés qui varient à travers le temps. Les caractéristiques particulières de ces enfants impliquent la mise en place d'un soutien particulier, qu'il s'agisse du domaine éducatif ou des prises en charge thérapeutiques.

Les troubles dysphasiques peuvent entraver le développement de l'enfant, notamment sur le plan social et scolaire. Il est donc d'une importance capitale de lui fournir des aides spécifiques.

Il reste encore beaucoup de travail à accomplir en ce qui concerne les enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement du Langage, notamment au sujet de leur reconnaissance et au développement d'aides adaptées dont ils pourraient bénéficier. Cette étude nous a permis de mettre en lumière le fait que ces enfants sont en mesure d'accomplir de réels progrès. Nous avons tenté de quantifier ces progrès et d'en étudier les fondements, nous permettant ainsi d'affirmer que chaque cas est unique, que chaque enfant doit pouvoir prétendre à une prise en charge personnalisée de sa dysphasie.

OUVRAGES

1. AIMARD, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*, Dunot, 226 pages.
2. AIMARD, P. (1981). *Le langage de l'enfant*, Puf, 196 pages.
3. BENAIS, V (2003). *La prise en charge des enfants dysphasiques*, Ortho Edition, 56 pages.
4. BRUNER, J. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 127 pages.
5. CHEVRIER-MULLER, C. NARBONA, J. (2006). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*, Masson, 451 pages.
6. DE BOYSSON-BARDIES, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*, Odile Jacob, 289 pages.
7. DEMONT, E. (2007). *L'évolution du langage et ses troubles*, Solal, 276 pages.
8. FLORIN, A. (1999). *Le développement du langage*, Dunod, 122 pages.
9. GENOUVRIER, E. (2004). *Dysphasie, retard de langage*, Ortho Edition, 247 pages.
10. GERARD, C-L. (1993). *L'enfant dysphasique*, Ed Boeck, 144 pages.
11. GERARD, C-L. (2003). *Les dysphasies*, Masson, 172 pages.

12. KARMILOFF, K. KARMILOFF-SMITH, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*, Retz, 271 pages.
13. MAZEAU, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*, Elsevier Masson, 286 pages.
14. MONFORT, M. JUAREZ-SANCHEZ, A. (1996). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, Ortho Edition, 271 pages.
15. MONFORT, M. JUAREZ-SANCHEZ, A. (2003). *Savoir dire : un savoir faire*, Entha, 218 pages.
16. PIERART, B. (2005). *Le langage de l'enfant*, De Boeck, 264 pages.
17. RONDAL, J.A. THIBAUT, J-P. COSTERMANS, J. (1987). *Problèmes de psycholinguistique*, Editions Mardaga, 557 pages.
18. WECK, G. ROSAT, M-C. (2003). *Troubles dysphasiques*, Masson, 229 pages.

RESUME

Dans cette étude, nous nous sommes interrogés sur les possibilités d'évolution des enfants présentant un Trouble Spécifique du Développement Langage. La question de fond était de savoir dans quelles proportions ces enfants, aux vues de leurs difficultés, pouvaient progresser.

Pour ce faire, nous avons retracé les étapes de l'acquisition normale du langage chez l'enfant et nous sommes penchés sur les différentes caractéristiques du développement langagier des sujets dysphasiques.

Notre recherche s'est proposée d'évaluer trois enfants âgés de 10 à 11 ans et ce, dans un intervalle de six mois. Après analyse et comparaison des deux sessions de bilan, nous avons pu constater des évolutions favorables dans le domaine du langage, bien qu'hétérogènes et très différents d'un sujet à l'autre.

Les résultats de ce travail nous ont permis de mettre en lumière d'incontestables progrès, sans perdre de vue que ces enfants présentent des troubles très importants et qu'ils évoluent donc à échelle différente des enfants normatifs.

Cette étude a également permis d'inférer que le travail en institution et les interactions qui en découlent ne peuvent qu'être bénéfiques à l'évolution des enfants dysphasiques qui se voient proposer des prises en charge ciblées, personnalisées, et explorant un large spectre de domaines d'acquisition.

Mots-clé : Trouble Spécifique du Développement du Langage, Acquisition, Evolution, Langage, Comparaison, Bilan, Dysphasie, Etude, Institution