



**HAL**  
open science

# Naître enfant de parents sourds : quelle influence sur le développement de la communication et du langage ? Étude de cas

Sophie Gatellier

## ► To cite this version:

Sophie Gatellier. Naître enfant de parents sourds : quelle influence sur le développement de la communication et du langage ? Étude de cas. Médecine humaine et pathologie. 2010. dumas-01531926

**HAL Id: dumas-01531926**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01531926>**

Submitted on 2 Jun 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.

Université Nice Sophia-Antipolis  
UFR Médecine

Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité  
d'orthophoniste  
Nice 2010

**NAITRE ENTENDANT DE PARENTS SOURDS :**  
**Quelle influence sur le développement de la**  
**communication et du langage ?**

**Etude de cas**

**GATELLIER Sophie née à Ambilly (74) le 28 avril 1987**

**Directeur : M. ZANGHELLINI G., orthophoniste**

**Co-directeur : Dr. DEMARD D., médecin phoniatre**

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire : mon directeur, M. Zanghellini, le Docteur Danièle Demard, co-directrice ainsi que les membres de mon petit jury, Delphine Demard, orthophoniste et Laurence Aclocque, enseignante LSF.

Merci également aux familles pour le temps qu'elles m'ont consacré et les discussions passionnantes que j'ai pu avoir avec certaines d'entre elles.

Je remercie plus que tout ma maman qui m'a aidée dans mes recherches et m'a soutenue pendant tous ces mois.

Merci aux personnes qui m'ont aidée dans mon travail, m'ont donné renseignements et contacts : Rocco, Eric, le personnel des Chanterelles.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui m'ont soutenue à leur manière et ont été présentes dans les bons comme dans les mauvais moments : Romain pour sa présence et sa tolérance, Sylvie pour son accueil, ses chocolats et son soutien, mes grands-parents, mes amis de Haute-Savoie, de prépa, ainsi que toute la promo orthophonie de Nice 2010 avec qui je ne garderai que des bons souvenirs.

Un merci tout particulier à Mélie pour ces quatre ans passés en ta compagnie, pour tous ces bons moments partagés qui seraient trop longs à citer, mais qui ont fait passer les plus durs beaucoup plus facilement.

<b>INTRODUCTION</b> .....	7
---------------------------	---

<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	7
-------------------------------	---

## **I. LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT ..... 10**

### **A) L'IMPORTANCE DES INTERACTIONS MERE-ENFANT ..... 12**

#### **1. LES APTITUDES INNEES ..... 12**

##### 1.1 Les aptitudes du bébé .....12

##### 1.1.1 L'équipement sensoriel et perceptif.....12

##### 1.1.1.1. *Le toucher* .....12

##### 1.1.1.2. *La vue* .....12

##### 1.1.1.3. *Le goût* .....13

##### 1.1.1.4. *L'olfaction*.....13

##### 1.1.1.5. *L'audition*.....13

##### 1.1.2 L'équipement moteur .....15

##### 1.1.2.1. *Le développement psychomoteur*.....15

##### 1.1.2.2. *Le développement de la motricité nécessaire à la parole* .....16

##### 1.2. Le comportement maternel ..... 18

##### 1.2.1. L'accordage affectif ..... 18

##### 1.2.2. Le « motherese » .....19

#### **2. LES INTERACTIONS COMPORTEMENTALES ..... 21**

##### 2.1 Le regard .....21

##### 2.2 Les cris ..... 23

##### 2.3 Les expressions faciales..... 23

##### 2.4 Le contact tactile..... 24

### **B) LES CONDITIONS NECESSAIRES A L'EMERGENCE DU LANGAGE ..... 25**

#### **1. LA COMMUNICATION PRE-VERBALE..... 25**

##### 1.1 L'attention conjointe ..... 25

##### 1.2 L'alternance des tours de rôles ..... 27

##### 1.3. L'imitation..... 28

#### **2. LE ROLE DES PARENTS DANS L'ACQUISITION D'UNE COMMUNICATION VERBALE ..... 30**

##### 2.1 La mère comme modèle verbal.....31

##### 2.1.1 L'importance d'un bain de langage .....31

##### 2.1.2 L'effet des reprises imitatives précoces et des interprétations sur les premières productions lexicales ..... 32

##### 2.2 Les débuts du langage .....31

##### 2.2.1 Les premières acquisitions lexicales .....31

##### 2.2.2 Le rôle du feed-back correctif..... 34

##### 2.3 L'explosion linguistique ..... 35

#### **3. UN DEVELOPPEMENT DU LANGAGE QUI N'EST PAS ISOLE ..... 34**

3.1 La période pré-linguistique : une base nécessaire .....	34
3.2 Le développement global de l'enfant.....	35

**II. LA SURDITE : UN HANDICAP A LA COMMUNICATION??**  
..... **40**

**A) L'ADULTE DÉFICIENT AUDITIF .....** **42**

**1. LES CLASSIFICATIONS CLINIQUES .....** **42**

1.1 Les différents types de surdités..... 42

1.2 Les différents niveaux de déficience auditive..... 43

**2. LA VOIX DES PERSONNES MALENTENDANTES .....** **44**

**3. LA LANGUE DES SIGNES COMME MODE DE COMMUNICATION PREFERENTIEL.....** **45**

3.1 Petit coup d'œil historique..... 45

3.2 Le fonctionnement de la Langue des Signes Française (LSF) .....

3.2.1. Les paramètres de formation du signe gestuel .....

3.2.2 La syntaxe .....

3.2.3 La dactylogogie .....

3.3 Les autres modes de communication.....51

**B) LA CULTURE SOURDE.....** **52**

**C) DE LA GROSSESSE AUX PREMIERS MOIS DE VIE DE L'ENFANT.....** **55**

**1. UN ENFANT SOURD OU ENTENDANT : L'ANNONCE DU DIAGNOSTIC .....** **55**

**2. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE DES ENFANTS LORSQU'IL Y A SURDITE DANS LA FAMILLE .....** **56**

2.1 Les processus d'identification..... 56

2.2 Les relations avec les parents .....

**3. L'IMPORTANCE D'UNE LANGUE SIGNEE MALGRE TOUT. 59**

3.1. Le langage fourni par les parents..... 59

3.2. Existe-t-il un babillage en langue des signes ?.....61

3.3 L'enfant et l'acquisition des premiers gestes .....

3.3.1 L'âge d'apparition des premiers gestes .....

3.3.2 Les premières combinaisons de signes .....

3.3.3 Les premières acquisitions linguistiques .....

**III. LE CAS DES ENFANTS ENTENDANTS DE PARENTS SOURDS.....** **66**

**A) RAPPEL GENETIQUE .....** **67**

**B) LE PHENOMENE « CODA »: Children Of Deaf Adults....** **67**

**1. LA NAISSANCE DU PHENOMENE AUX ETATS-UNIS.....** **67**

<b>2. LA PLACE DES ENFANTS ENTENDANTS DANS LA FAMILLE SOURDE.....</b>	<b>69</b>
2.1 Le rôle d'interprète de l'aîné .....	69
2.2 Le sentiment de culpabilité .....	70
<b>3. LE POINT DE VUE DES PARENTS .....</b>	<b>71</b>
<b>C) LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE .....</b>	<b>72</b>
<b>1. UN BILINGUISME PARTICULIER.....</b>	<b>73</b>
1.1 Généralités sur le bilinguisme.....	73
1.2 L'enfant baignant entre deux langues .....	74
<b>2. CE QUE L'ENFANT ENTENDANT DE PARENTS SOURDS PEUT RECEVOIR DU LANGAGE.....</b>	<b>75</b>
2.1 Ce que les parents transmettent .....	75
2.2 Les moyens de « compensation ».....	77
2.2.1 La télévision.....	77
2.2.2 Le mode de garde.....	78
2.2.3 L'école .....	79
<b>3. LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE EN LUI_MEME .....</b>	<b>80</b>
3.1 Comment repérer un développement atypique du langage .....	80
3.2 Un développement du langage qui ressemble à celui de l'enfant sourd ?..	80
<b><u>PARTIE PRATIQUE</u>.....</b>	<b>82</b>
<b>I. OBJECTIF DE L'ETUDE .....</b>	<b>85</b>
<b>A) PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>85</b>
<b>B) HYPOTHESE .....</b>	<b>86</b>
<b>II. PRESENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ET DE LA METHODOLOGIE .....</b>	<b>87</b>
<b>A) PROCEDURE.....</b>	<b>87</b>
<b>B) LES OUTILS.....</b>	<b>86</b>
<b>III. LA POPULATION .....</b>	<b>89</b>
<b>A) LES CRITERES D'INCLUSION.....</b>	<b>90</b>
<b>B) LES CRITERES D'EXCLUSION.....</b>	<b>91</b>
<b>IV. PRESENTATION ET ETUDES DE CAS .....</b>	<b>92</b>
<b>A) LE CAS D' Aline.....</b>	<b>92</b>
1. Anamnèse .....	92
2. Le PPAC .....	94

<b>B) LE CAS DE Thomas</b> .....	<b>97</b>
1. La communication à la maison.....	98
2. Anamnèse : les trois premières années.....	99
3. L'observation de Thomas en milieu scolaire .....	101
4. Le bilan de langage .....	105
4.1 Déroulement.....	105
4.2. Résultats.....	106
4.3 Analyse .....	110
<b>C) LE CAS DE Zoé</b> .....	<b>115</b>
1. Anamnèse .....	115
2. Le bilan de langage .....	118
2.1 Déroulement.....	118
2.2 Les résultats .....	120
<b>D) LE CAS DE Laurine</b> .....	<b>125</b>
1. La communication à la maison.....	125
2. Anamnèse : les trois premières années.....	126
3. Le bilan de langage .....	129
3.1 Déroulement.....	129
3.2 Résultats.....	130
3.3 Analyse .....	134
<b>V. DISCUSSION</b> .....	<b>136</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>140</b>

## INTRODUCTION

Le cas des enfants entendants nés de deux parents sourds est un cas peu banal. Et pourtant il est bien plus fréquent que ce qu'on ne pourrait penser.

Tant au niveau de la communication que du développement personnel, l'enfant est baigné dans un univers particulier.

En effet, la différence de statut auditif entre parents et enfants pourrait peut-être engendrer des difficultés dans la construction identitaire ainsi que dans la communication.

Ce sujet a été très peu abordé en littérature. En l'occurrence, aucune étude sérieuse, réalisée sur un nombre de familles conséquent, n'a été réalisée en France.

Nous avons dialogué avec plusieurs familles sourdes ayant des enfants entendants. Une évidence est à rappeler : chaque famille est différente, chacune à son fonctionnement, sa propre vision de la surdité, sa propre manière d'éduquer ses enfants. De plus, des facteurs pouvant avoir une influence sur le développement de l'enfant varient d'une famille à l'autre : la fratrie, le mode de garde, la socialisation, le mode de communication au domicile, l'implication des parents dans la vie de leur enfant les choix qu'ils font, tout cela peut différer.

Nous avons voulu nous pencher plus particulièrement sur le développement du langage. En effet, la langue des parents sourds est souvent la LSF, qui peut devenir à son tour, la langue maternelle dans laquelle est baignée l'enfant entendant.

Or, la langue des signes n'est comparable à aucune autre langue. L'enfant est baigné dans un bilinguisme particulier puisque ce bain de langage est



principalement gestuel et n'habitue pas ainsi l'enfant à entendre les phonèmes oraux, ni à les écouter et à y prêter attention.

Nous pouvons nous demander si les familles rencontrées et celles avec lesquelles nous allons discuter se sont posées ou se posent des questions quant au développement du langage oral de leur enfant.

Nous nous demandons également si la communication est perturbée dans la famille par cette différence qui existe entre les parents et leur enfant.

En ce qui concerne l'étude du langage en particulier, nous avons choisi d'étudier différents versants du langage de trois enfants âgés de trois à cinq ans et qui sont donc en pleine période d'acquisition du langage.

Nous voudrions voir s'il existe des difficultés particulières sur le versant expressif ou réceptif pour chacun d'entre eux, qui pourraient peut-être être dues au mode de communication dans lequel a baigné l'enfant pendant ses trois premières années de vie.

Nous avons également rencontré une famille avec un bébé, afin d'observer les prémices du langage et les interactions précoces. Nous verrons si des éléments peuvent être mis en évidence, qui différencieraient d'une communication dans une famille entendants.

Nous allons d'abord rappeler les principales étapes du développement du langage, les points importants de la surdité et du mode de communication qu'elle entraîne, ainsi que les caractéristiques des enfants entendants nés de parents sourds. Puis, nous verrons les particularités de chaque famille rencontrée, celles du langage de chacun des trois enfants et, finalement nous discuterons de cela en tentant de mettre en parallèle les différents éléments qui ressortiront peut-être de ces études de cas.

Partie

Théorique

## I. LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Le développement de l'enfant passe par de nombreuses phases et inclut de nombreux domaines. Tous sont dépendants les uns des autres, ils s'intriquent, on ne peut étudier l'un sans parler des autres.

Le développement de l'enfant commence dès la vie intra-utérine, avec la maturation progressive des cinq sens. Le bébé est en effet doté de capacités de développement qui préexistent chez tous. Il naît avec un potentiel qu'il faut actualiser à la naissance. Par exemple, le bébé possède très tôt des capacités auditives. En revanche, s'il n'entend rien pendant les premières années de sa vie, les aires corticales auditives vont perdre leur compétence de discrimination de la parole.

Il en est de même pour les capacités de communication verbale : elles sont là, elles existent, mais si personne n'interagit avec le bébé, alors, elles vont peu à peu s'atténuer et le bébé va se renfermer sur lui-même.

On peut donc se demander le rôle que jouent réellement ces interactions précoces dans le développement de l'enfant : quelle est la part de l'inné et quelle est celle de l'acquis ?

Celle-ci va avoir évidemment un rôle fondamental à jouer dans le développement psychoaffectif de son enfant. Mais plus que cela, c'est elle qui va permettre le développement de son langage, qui va ainsi lui permettre d'acquérir les règles de la communication qui vont faire de lui un être social.

Ceci va se jouer lors de l'émergence du langage en lui-même et lors de l'apparition des premiers mots, mais repose sur tout ce que la mère et son enfant auront construits auparavant.

Nous verrons donc quelles sont les conditions nécessaires à cette émergence du langage, et quelle est la place toute particulière des parents et de ce qu'ils peuvent proposer à leur enfant dans les différentes étapes qui constituent son développement.

# **A) L'IMPORTANCE DES INTERACTIONS MERE-ENFANT**

## **1. LES APTITUDES INNEES**

### **1.1 Les aptitudes du bébé**

#### **1.1.1 L'équipement sensoriel et perceptif**

##### *1.1.1.1. Le toucher*

Le toucher est celui des sens qui est fonctionnel le plus tôt : après seulement 8 semaines de gestation, certaines parties du corps sont capables de réagir, notamment la lèvre supérieure. Les mains et les pieds réagissent vers onze semaines. La réactivité de l'ensemble du corps sera atteinte vers la vingtième semaine.

Le toucher jouera un rôle prédominant dans le développement de l'enfant. En effet, les contacts corporels entre l'enfant et ses parents seront très importants pour leur communication et pour le bon développement psychologique du nourrisson.

##### *1.1.1.2. La vue*

Contrairement au toucher, la vue n'est pas opérationnelle à la naissance. Quand il naît, l'enfant voit les objets contrastés mais ne distingue pas les couleurs. Il peut suivre des yeux un objet de couleur vive dès le quatrième jour de vie.

Ce n'est que vers la sixième semaine que l'enfant distingue un visage humain d'un objet inanimé et qu'il peut ainsi sourire à toute personne se présentant dans son champ de vision.

A partir de trois mois, l'enfant sera capable de regarder : il pourra ainsi orienter son regard, suivre des yeux. Il pourra notamment suivre les déplacements de sa mère. La vision suppléera l'audition pour permettre à l'enfant de se rassurer sur la présence de la mère à proximité.

Enfin, à six mois, l'enfant pourra regarder au-delà de l'espace immédiat et découvrir le monde environnant. A cet âge-là il pourra être à l'initiative d'une conversation, la terminer, porter son regard sur quelque chose qui l'intéresse et commencer ainsi le processus d'attention conjointe.

#### *1.1.1.3. Le goût*

Dès le quatrième mois de gestation, le fœtus est sensible au goût sucré. La bouche est pour le bébé un outil privilégié de découverte, qu'il va bien entendu exercer dans le domaine de l'alimentation. Une saveur sucrée provoque une réaction de bien-être chez le bébé, alors que les liquides amers sont recrachés. Le sucré déclencherait des mouvements de succion. Les nouveaux goûts peuvent entraîner différentes mimiques sur le visage de l'enfant qui tente d'identifier et de classer ce qu'on lui offre à manger.

Il est important de noter que la cavité orale est l'un des premiers lieux d'exploration et de perception des objets environnants. L'enfant aura même tendance pendant un certain temps à porter à la bouche tout ce qui peut l'être.

#### *1.1.1.4. L'olfaction*

Les sensations olfactives commencent à se développer dès la vie intra-utérine, entre la septième et la vingt-quatrième semaine de gestation. Elles sont efficaces à partir du troisième trimestre de grossesse. Cela permettra à l'enfant de retrouver le sein de sa mère plus facilement après la naissance, grâce à l'odeur du liquide amniotique.

Le nouveau-né développe très tôt une discrimination fine de nombreuses odeurs.

L'odeur de la mère en général va devenir très vite familière pour le nourrisson et pourra servir, à elle seule, à apaiser l'enfant.

#### *1.1.1.5. L'audition*

L'audition va jouer un rôle fondamental dans le développement du langage et l'on sait que la perception des sons commence avant la naissance.

Les battements du cœur de sa mère constituent pour le fœtus les premières stimulations auditives précoces.

Puis, pendant le dernier trimestre de son développement intra-utérin, le fœtus baignant dans le liquide amniotique, profite des bruits extérieurs et notamment des voix, parmi une cacophonie de gargouillis et de grondements provenant du corps de sa mère.

En effet, pendant longtemps, les médecins ont ignoré les mères qui disaient sentir leur fœtus réagir à des bruits intenses. On sait aujourd'hui qu'avant la naissance, les sens de l'enfant se mettent en place au fur et à mesure. L'audition, elle, commence à exister à la vingt-cinquième semaine environ et elle arriverait à maturation vers la trente-cinquième semaine de vie utérine.

Les informations que le fœtus perçoit in-utero viennent du corps de la mère et de l'extérieur. La voix émerge au-dessus du bruit de fond ambiant, et le rythme et la prosodie seront reconnus préférentiellement après la naissance par l'enfant.

Le fœtus s'habitue ainsi à reconnaître la mélodie et les rythmes du langage.

Les fréquences hautes du langage sont atténuées, mais la prosodie est parfaitement conservée : l'intonation et l'accentuation sont les particularités de ce qui deviendra sa langue maternelle.

Des études ont ainsi montré que le fœtus fait la différence sans problèmes entre le langage et un autre bruit (musique, sons neutres...).

La voix de sa mère, telle qu'il la perçoit au travers du liquide amniotique a une sonorité différente de celle qu'il entendra après la naissance. Pourtant des expériences ont montré que le nouveau-né reconnaît cette voix maternelle dès les premiers jours de vie : il aura donc appris à la reconnaître in-utero. Il existe dès la naissance une préférence pour la voix maternelle par rapport à celle d'une autre femme.

Ceci semble avoir un effet important sur l'éveil du nouveau-né qui prête une attention toute particulière à la voix de sa mère. Et ce phénomène jouera également un rôle important dans le processus précoce d'attachement.

D'autres études ont montré que le nouveau-né réagissait mieux à un texte, poème, chanson, entendu pendant la grossesse, qu'à un texte jamais entendu. Et cela, même si le texte lu pendant la grossesse par la mère est lu par une autre

femme après la naissance avec un rythme ou une intonation différente. Cela prouverait donc que le langage en soi laisse une empreinte dans le cerveau du fœtus.

Au cours du premiers mois, l'enfant est donc capable de différencier des sons significatifs, tels que [p] et [b], son ouïe continuant de s'affiner petit à petit.

A 8 mois, il est attentif aux intonations et distingue ainsi un énoncé interrogatif d'un autre.

Enfin, à 11 mois l'enfant est capable de différencier parfaitement les différents interlocuteurs de son entourage.

Très tôt, les bébés vont ainsi être capables de différentes capacités sensorielles, nécessaires à l'acquisition lexicale (44):

- la capacité précoce de perception et de représentation des « unités de parole »
- celle de perception et de représentation des informations prosodiques.
- celle de segmentation de la forme sonore des mots

En plus de cet équipement sensoriel, qui se développe de la même manière chez tous les enfants s'il n'y a pas de troubles graves du développement, le bébé va s'éveiller après sa naissance et devenir un être mouvant.

### 1.1.2 L'équipement moteur

#### *1.1.2.1. Le développement psychomoteur*

A la naissance, la motricité est constituée principalement de réflexes archaïques tels que : le réflexe de succion, le « grasping reflexe » (ou réflexe d'agrippement), le réflexe de Moro ou encore le réflexe de marche automatique.

La présence de ces réflexes chez le nouveau-né est physiologique et témoigne d'un bon fonctionnement de la partie basse du cerveau.

Ce n'est que vers trois ou quatre mois que ces réflexes se transforment peu à peu en mouvements volontaires.



S'ils persistent au-delà de six mois, ils peuvent témoigner d'un dysfonctionnement dans le développement de l'enfant.

L'acquisition de la motricité progresse de semaines en semaines.

Le contrôle des muscles permet progressivement à l'enfant de tenir sa tête droite, de réaliser des mouvements volontaires des membres supérieurs et inférieurs, de se tenir assis puis debout, de maîtriser de plus en plus la motricité fine jusqu'à acquérir la marche entre douze et seize mois.

L'enfant fait alors peu à peu connaissance avec les diverses parties de son corps, en les explorant avec les mains, les doigts ou la bouche.

Le bébé va ainsi être capable de préhension : celle-ci apparaît aux environs de quatre mois, elle est maîtrisée et volontaire à cinq mois. L'enfant peut s'approprier les objets à sa portée.

A un an, il va pouvoir déplacer et ranger des objets.

A quinze mois il pourra tenir seul son verre et sa cuillère.

Cela se développera jusqu'à trois ans, âge où l'enfant saura s'habiller seul et continuera de s'affiner au fil des années : l'enfant deviendra de plus en plus adroit.

Le geste de pointage va également apparaître très tôt. Le bébé pourra alors attirer l'attention de l'adulte vers l'objet qu'il désire et qu'il ne peut demander par la parole. En effet, il ne dispose que d'un « euh, euh » d'insistance pour indiquer ce qu'il veut attraper : sa main désigne et en même temps et prête à saisir si l'on place l'objet à sa portée.

Le geste ne sert plus directement à attraper, mais il sert d'abord à demander. On entre ainsi véritablement dans une forme de communication.

#### *1.1.2.2. Le développement de la motricité nécessaire à la parole*

Pour parler, il faut contrôler et coordonner les mouvements du larynx, de la glotte, du voile du palais, de la mâchoire, des lèvres et de la langue.

Il faut également que les actions respiratoires et celles des cordes vocales soient coordonnées.

Le conduit vocal du nouveau-né est inapte à la parole : le pharynx est trop court, la cavité orale est proportionnellement plus grande que celle de l'adulte, la langue est très importante et située plus en avant dans la cavité buccale. Elle en occupe presque tout l'espace. Enfin, le voile du palais et l'épiglotte sont relativement proches l'un de l'autre.

C'est le réaménagement du conduit vocal au cours des premières années de vie qui va permettre de diversifier et d'augmenter les productions vocales, bien que ce ne soit pas la seule condition à cela.

C'est vers trois mois que le palais va s'avancer et s'abaisser pour fermer l'arrivée d'air au nez, permettant ainsi un meilleur contrôle de l'action respiratoire et de celle du larynx.

Le conduit vocal de l'enfant commence à ressembler à celui de l'adulte au cours du deuxième semestre de vie, mais ne sera toujours pas achevé à la fin de la première année. Cela va lui permettre cependant de produire des schémas sonores de plus en plus variés.

Le développement du contrôle de l'articulation est, lui, bien plus long, puisqu'il nécessite une coordination de l'ensemble des organes bucco-linguo-faciaux.

La maturation de ces organes va commencer par les organes les plus centraux, pour gagner ensuite les organes périphériques. En toute logique, les mouvements globaux sont maîtrisés avant les mouvements fins. Ainsi, les mouvements de la pointe de la langue seront les derniers à être acquis.

L'évolution se fera donc lentement : ce n'est que vers cinq ou six ans que le contrôle de l'ensemble des articulateurs sera possible.

La motricité volontaire concerne aussi le visage et les différentes mimiques que l'enfant pourra manifester pour manifester ses émotions (plisser le front, les yeux, mouvements des lèvres, etc.)

On note notamment l'apparition du sourire, le premier organisateur psychique selon R.SPITZ (30), qui devient un facteur interactionnel primordial entre la mère et son bébé.

Vers trois mois, le sourire constitue une réponse à la mère lorsque l'enfant reconnaît le visage de celle-ci de face.

Puis, progressivement, le sourire sera une réponse à d'autres expressions faciales et va alors constituer une véritable réponse à l'attitude d'un proche du bébé.

## **1.2. Le comportement maternel**

La mère également, est dotée de capacités innées de relation avec son bébé, qui vont permettre l'existence d'une certaine complicité et la création d'une véritable « dyade mère-enfant ».

### **1.2.1. L'accordage affectif**

C'est ainsi que D.STERN (31) nomme le « phénomène d'harmonisation des affects ». Il s'agit du fait que les mères manifestent régulièrement les mêmes expressions que leur bébé. Mais elles peuvent le faire de manière transmodale, c'est-à-dire qu'elles vont pouvoir les exprimer par un autre canal. Par exemple, lorsque le bébé va manifester sa joie par des mimiques et des mouvements dynamiques des bras, la mère pourra répondre en miroir, en exprimant le même affect mais sous la forme d'une vocalisation enjouée.

L'accordage affectif constitue l'un des premiers moyens permettant de communiquer et de partager les états affectifs au sein de la dyade mère-enfant. Le caractère transmodal en particulier permet au nourrisson de comprendre que la réponse maternelle n'est pas qu'une simple imitation de sa manifestation, mais qu'elle traduit qu'elle a perçu de manière empathique ce qu'il ressentait.

L'accordage affectif est constitué de macro-rythmes et de micro-rythmes : les macro-rythmes correspondent aux répétitions ritualisées des comportements maternels qui organisent la vie quotidienne de l'enfant.

Les micro-rythmes sont les conduites qui émergent interactivement entre la mère et le bébé et qui traduisent le partage, la synchronisation d'états émotionnels.

La répétition de ces rituels va permettre chez l'enfant l'apparition de la notion de prévisibilité.

Pour permettre cet accordage affectif la mère doit être capable d'empathie. Cela est un caractère inné également, existant chez la majorité des mères à la naissance de leur bébé. Il s'agit de la capacité qu'elles ont de comprendre, de ressentir intuitivement les états, désirs, intentions, sentiments du bébé. L'empathie permet ainsi à la mère d'être en permanence à l'écoute du bébé et des signes qu'il émet. Intuitivement elle va s'adapter aux réactions de son enfant, à son état de vigilance ce qui va lui permettre de choisir les bons moments pour interagir.

Ce comportement inné chez la mère est à la base de la communication et de l'échange interactif avec son bébé, créant ainsi un climat de confiance dans lequel l'enfant peut évoluer.

### 1.2.2. Le « motherese »

A sa naissance, l'environnement linguistique de l'enfant est composé principalement de ce qu'on appelle le « motherese ». Ce terme anglais désigne la façon qu'a la mère de s'adresser à son bébé et à lui seulement.

Cette appellation n'a pas d'équivalent français, puisque le terme de « parler-bébé » insiste plutôt sur la simplification du vocabulaire, de la syntaxe, de la forme des mots du langage adressé à l'enfant un peu plus âgé.

Le motherese, lui, s'intéresse plus aux caractéristiques prosodiques particulières employées par la mère à son nourrisson. On note ainsi plusieurs traits qui caractérisent ce langage :

- le registre de voix est plus élevé que lorsque la mère s'adresse à un autre adulte.
- les accents toniques portant sur certaines parties des mots ou phrases sont exagérés.
- les formes mélodiques sont plus longues et plus douces.
- le rythme de parole est ralenti.
- il y a de fréquentes répétitions.
- l'intonation de la phrase subit des modulations exagérées.
- il y a beaucoup plus de phrases interrogatives que de phrases affirmatives.

Ce ne sont ni la grammaire ni le sens des mots qui vont retenir l'attention du tout petit enfant, mais bien les caractéristiques mélodiques et prosodiques du signal acoustique.

Les caractéristiques mélodiques de ce langage modulé jouent un rôle essentiel dans le bain de langage.

En effet, le contour prosodique aide les très jeunes enfants à mémoriser les informations portées par la parole.

Il permet d'attirer davantage l'attention de l'enfant qu'un langage adressé d'adulte à adulte. Ainsi, l'utilisation d'une hauteur plus élevée permet immédiatement à l'enfant de comprendre que c'est lui le destinataire des paroles prononcées.

De ce fait, dès sa naissance le bébé est traité comme un véritable interlocuteur, la mère cherchant à le motiver et à favoriser les échanges. Elle se comporte en permanence comme s'il comprenait ses paroles.

La voix, ainsi modulée, va permettre de maintenir un « face-à-face » avec l'enfant, de maintenir une interaction, et d'orienter le bébé vers une communication orale.

De plus, la voix joue un rôle « transitionnel », comme le souligne D.W.WINNICOTT (37), car elle est la seule manière pour la mère de continuer à exister hors de la vue de l'enfant.

On peut décrire trois miroirs sonores pathogènes (4) :

- la discordance : la mère intervient à contretemps de ce que ressent ou exprime son bébé
- la brusquerie et l'incohérence : la voix de la mère, tantôt trop faible, tantôt excessive, passe d'un extrême à l'autre de façon arbitraire et incompréhensible pour le bébé, multipliant les microtraumatismes. Cela peut être le cas chez certains adultes sourds qui oralisent et ont du mal à gérer leur voix.

- l'impersonnalité : la voix de la mère n'informe pas le nourrisson sur ce qu'elle ressent, ni sur ce qu'il ressent lui-même, le bébé est ainsi mal assuré de sa propre personnalité. Là encore, cela peut être le cas chez un bébé qui a une mère sourde.

## **2. LES INTERACTIONS COMPORTEMENTALES**

Les interactions comportementales précoces jouent un rôle primordial dans le développement de l'enfant. Elles sont non-verbales, et pourtant vont influencer le développement de la personnalité et du langage de l'enfant. Parmi les plus importantes, on relève le regard, les premiers cris du bébé, les contacts tactiles ainsi que les expressions faciales.

### **2.1 Le regard**

Comme le souligne D.STERN, le regard tient une place très particulière dans la « construction du dialogue intersubjectif entre la mère et l'enfant » pendant les six premiers mois. (31)

En effet, à ce moment-là, l'adulte et le bébé se regardent pendant environ 75% du temps qu'ils passent ensemble. Au-delà de cet âge, le temps de regard réciproque baisse à 15%.

Certains nourrissons sont étonnants dès leurs premiers jours de vie par l'intensité de leur regard.

Vers la sixième semaine de vie, l'enfant peut en effet fixer et soutenir le regard de sa mère.

Les instants de « regard actif » sont cependant rares au début, l'enfant n'étant que rarement éveillé. Son regard est vif dans deux situations particulières :

- lorsqu'un événement intéressant se produit dans son champ de vision et accroche son regard.
- lorsque l'un des parents nourrit le bébé, que ce soit au sein ou au biberon. Il existe de longs moments de contacts « les yeux dans les yeux » sans ciller. Il y a une sorte d'aimantation du regard, vécue de façon très intense par le parent.

A la fin du troisième mois, l'enfant maîtrise la direction de son regard. Il peut alors refuser ou limiter les contacts visuels qui s'offrent à lui. Pour attirer le regard du bébé, il est intéressant de lui fournir quelque chose d'attractif à regarder, qu'il peut facilement percevoir. Cet objet est plus attirant s'il contient une part suffisante d'informations familières afin que l'enfant ne soit pas perdu et inquiet, avec, si possible, une petite part de différence qui va retenir son attention et l'amuser. (25)

A six mois environ, l'enfant peut utiliser son regard pour commencer une conversation ou y mettre un terme. En effet, lorsque l'un des interlocuteurs ne maintient pas le contact visuel, l'autre a la sensation qu'il veut clore la communication.

Le « regard-miroir » des premiers mois cède très vite la place à un regard « décentré » marquant le début des activités référentielles. Petit à petit, l'adulte va présenter à l'enfant des objets, des jouets, qui vont attirer son regard ailleurs. La convergence des regards des deux interlocuteurs marque donc bien cette décentration : chacun suit le regard de l'autre et partage ainsi son centre d'intérêt.

L'évolution du regard permet de suivre celle de l'enfant : les parents verront ainsi ce qui attire l'enfant, ce qui l'intéresse, ce qu'il connaît, ce qui l'inquiète, et ainsi d'adapter et de s'adapter eux-mêmes à la situation.

Intuitivement, ils doseront toujours ce qui est nouveau et ce qui est familier, afin de fournir un environnement relativement stable et sécurisant à l'enfant.

Par le regard se construit donc une des premières formes d'interaction et même de communication de l'enfant avec ses proches. Ses sentiments, ses désirs, ses craintes seront exprimés par ce regard, de même qu'il pourra interpréter les émotions parentales. Il élabore avec eux des « souvenirs », des habitudes, qu'il va peu à peu stocker dans sa mémoire pour pouvoir y associer, plus tard, des significations, voire pourvoir les reproduire à bon escient. Cela permet à l'enfant d'entrer dans une véritable forme de conversation, qu'il peut commencer, maintenir, ou interrompre uniquement par la maîtrise progressive de ce regard.

## **2.2 Les cris**

Pendant les premiers mois de la vie de l'enfant, il existe deux sortes de cris :

- un cri expiratoire qui est le vagissement
- un cri inspiratoire qui est le claquement

Les cris du bébé sont en augmentation sensibles jusqu'à la sixième semaine environ, puis ils diminuent.

Au départ, ces cris n'ont pas de véritables sens. Ils sont uniquement l'expression de phénomènes végétatifs liés à l'état de confort ou d'inconfort du nourrisson. C'est la mère qui va donner sens aux cris de l'enfant. Elle va y attribuer une signification en les définissant comme un besoin, une demande auxquels elle va répondre.

Petit à petit, l'enfant comprendra que le cri entraîne une réaction de la part de sa mère.

Il existe six cris différents dès la première semaine : la faim, la recherche de sommeil, la douleur, la gêne, la demande de compagnie, les pleurs de fin de journée. Inconsciemment, la mère va être capable de différencier ses six cris et va ainsi pouvoir y apporter une réponse adaptée. Elle va ainsi instaurer un début de relation mère-enfant.

Il existe cependant parfois des différences importantes entre les nourrissons (variation dans le temps, de fréquence, de durée) qui auront des répercussions évidentes sur le vécu parental.

## **2.3 Les expressions faciales**

Elles jouent un rôle primordial dans le regard : en effet, l'enfant sera d'autant plus attiré par un regard qui fait des grimaces, des singeries, que par un regard inexpressif.

Le visage de l'entourage permet également au bébé de décrypter leurs sentiments et émotions et de le rassurer ou non. Si l'on mime par exemple un visage qui a peur, l'enfant risque de se mettre à pleurer. Il apprend peu à peu à



décrypter les émotions sur le visage de l'autre, plus encore celui de ses parents qui lui est familier.

De même, l'enfant utilise toute sorte de mimiques faciales pour exprimer plaisir, déplaisir et autres sensations. Comme pour les cris, ces réactions de l'enfant seront interprétées par la mère qui y répondra soit par une mimique à son tour, soit par un autre canal (vocal, gestuel,...)

## **2.4 Le contact tactile**

D. WINNICOTT (37) rappelle l'importance des soins maternels dans le développement de la personnalité de l'enfant :

- le *holding* soutient l'intégration. Ce sont les soins prodigués par la mère qui construisent un sentiment de continuité et de sécurité chez l'enfant, et qui lui permettent d'élaborer son « self ».
- le *handling* favorise la personnalisation. Il s'agit des manipulations chaleureuses, du contact tactile.

La façon dont la mère tient le nourrisson et les contacts physiques qu'elle a avec lui jouent un rôle dans le développement général du petit, qui va ressentir beaucoup de sensations à travers ces manipulations.

H. WALLON et J. DE AJURRIAGUERRA ont quant à eux respectivement introduit et développé les notions de dialogue tonique et de contact peau à peau (36). Ils démontrent ainsi qu'il existe un lien entre les postures des deux partenaires et leur tonus musculaire. Il existe ainsi une véritable influence de la manière dont le parent tient, soutient et maintient son enfant et la façon qu'a celui-ci d'y répondre.

De plus, par le simple fait d'être tenu dans les bras de sa mère, l'enfant peut percevoir très finement ce qu'elle ressent et cela va aussi influencer sa propre attitude.

Cela est important notamment dans des cas de surdit   o   la m  re ne pourra pas apaiser son enfant par la voix, ni par le regard la nuit : l'essentiel du message passera par le corps.

Les contacts peau à peau font partie du dialogue tonique : au début, ils sont surtout localisés (pressions, caresses), puis ils deviennent rythmés et recherchés pour eux-mêmes (massages, baisers, chatouilles)

La réaction de l'enfant incitera la mère à poursuivre ou non cet échange.

## **B) LES CONDITIONS NECESSAIRES A L'EMERGENCE DU LANGAGE**

« Les paroles que reçoit l'enfant, les quelques bruits et sons qu'il reçoit prennent leur sens que situés dans leur contexte, soutenus par tous les éléments non-verbaux ou pré-verbaux de la communication. Il en est ainsi de toutes les séquences d'interaction avec un tout petit » (P.AIMARD, (1))

### **1. LA COMMUNICATION PRE-VERBALE**

Le développement du langage repose sur une forme de communication qui le précède ou qui se joue parallèlement. Cette communication est basée sur des échanges para-verbaux, constitués notamment de l'attention conjointe, de l'alternance des tours de rôle et des imitations en tout genre entre la mère et son bébé.

#### **1.1 L'attention conjointe**

Regarder ce que quelqu'un regarde ou faire regarder quelque chose à quelqu'un mène au mécanisme de l'attention conjointe. En effet, les deux partenaires vont centrer leur attention sur le même objet. La communication peut désormais s'effectuer **à propos de** quelque chose et marque donc un passage important dans le développement de la communication.

Cette attention du bébé sur un objet est un marqueur de communication intentionnelle, caractérisée par les va-et-vient de son regard entre l'objet et son interlocuteur.

Ces va-et-vient sont maîtrisés vers la fin de la première année, entre neuf et douze mois, et l'attention conjointe est maîtrisée avec l'adulte entre douze et quinze mois.

« Les situations d'attention conjointe sont très importantes pour les acquisitions linguistiques et cognitives car l'adulte, en attirant l'attention de l'enfant sur un objet ou un événement lui permet à la fois de segmenter le milieu environnant ou le flux événementiel, de singulariser l'objet ou l'action, et d'identifier le signal de la parole permettant de dénommer l'objet ou l'action en question. En d'autres termes, l'attention conjointe et sélective permet à l'enfant d'organiser ses représentations et est à l'origine de la communication référentielle. » (J.-M. COLETTA (9), d'après les travaux de J. BRUNER en 1983). Les situations d'échanges passent ainsi d'un mode dyadique à un mode triadique.

Les formes d'attention conjointe qui se mettent en place à la fin de la première année vont donc amener petit à petit l'enfant au langage grâce à la découverte de son code verbal, de sa symbolique et de ses conventions.

Non seulement l'attention conjointe va permettre l'apparition du référent chez l'enfant, qui est à la base de toute communication, mais elle va également contribuer à l'acquisition du langage sur deux points importants.

Le premier est que le fait de centrer son attention sur un objet va permettre un moment propice à la dénomination et à l'étiquetage, tel que le pointage le permet.

Le second est que cette attention conjointe qui se déroule dans le cadre d'actions structurées, répétitives, présentant des variantes par rapport à la structure de base, va permettre l'accès à la syntaxe.

L'attention conjointe tient donc une place importante dans l'émergence du langage et dans la « conventionnalisation de la communication » (J.-A. RONDAL, (28)).

## 1.2 L'alternance des tours de rôles

Avant de pouvoir échanger des contenus significatifs, la mère et son bébé partagent des échanges qui ont les caractéristiques structurales des échanges conversationnels langagiers. Ces conduites se marquent par un échange de vocalisations au cours duquel la mère et l'enfant interagissent en vocalisant chacun leur tour. Cette période a souvent lieu lorsque l'enfant a entre trois et quatre mois. Elle s'observe également chez l'enfant sourd, ce qui signifie que ces vocalisations peuvent être déclenchées grâce au seul regard.

Au départ, c'est le contact intermittent des yeux qui va régler ces vocalisations. Elles demandent une adaptation de la mère à l'enfant : la mère doit être attentive aux phases d'éveil de son bébé ainsi qu'à ses vocalisations même très faibles.

Cela va permettre à l'enfant, vers l'âge de cinq mois, de mettre en relation les sons qu'il perçoit et les mouvements de la bouche de sa mère grâce aux stimulations intermodales que celle-ci fournit.

L'alternance des tours de vocalisation va engendrer un réglage conversationnel de l'échange. En effet, l'enfant va être de plus en plus attentif à écouter sa mère et pourra ainsi lui répondre, et celle-ci sera plus à même d'entendre et répondre à son enfant à son tour.

La mère et l'enfant deviennent alors de vrais partenaires de parole.

S. VINTER (34) distingue trois phases dans l'établissement de ces tours de rôle entre la mère et le petit enfant :

La première phase est constituée par des échanges sans significations réelles : ce sont des séquences d'imitation réciproques de sons. La mère imite un son que va produire son enfant, qui à son tour, va le reproduire. L'attention converge vers le même élément vocal.

La deuxième phase a lieu plus tard, après l'apparition des premiers mots : il s'agit toujours de reprise imitative, mais cette fois-ci d'un élément lexical. Ceci va permettre petit à petit à l'enfant de comprendre la signification de cet élément, d'autant plus que l'attention est focalisée sur l'objet présent.

Enfin, autour de 16 à 17 mois, l'alternance des tours de rôle est de type plutôt « sémantique » : la mère et son enfant partagent dès lors des énoncés qui ont du sens.

Ainsi, à chacune de ces étapes, une relation de « contenu » s'élabore entre les productions maternelles et celles de son bébé. Cette relation, qu'elle soit simplement sonore au début, ou sémantique plus tard, nécessite la prise en compte de l'interlocuteur.

Un des points importants de l'élaboration de significations partagées est la tendance innée de la mère à attribuer du sens aux premières vocalisations de son enfant. Elle va ainsi permettre aux premiers sons d'évoluer vers les formes lexicales de la langue.

Les tours de parole ont donc une influence sur trois points : la compréhension intuitive de la mère, l'illusion anticipatrice et la remise en forme (ou la stimulation) des compétences linguistiques.

### **1.3. L'imitation**

L'alternance des interventions vocales et langagières entre la mère et l'enfant permet une focalisation sur la production de l'autre.

Cela va amener à un comportement important dans l'acquisition du langage : la reprise imitative du comportement de l'autre partenaire de la dyade.

Au départ, il s'agit surtout de comportement sans significations, qu'ils soient sonores ou uniquement gestuels.

Cette imitation commence dès les premiers jours de vie : lorsque l'adulte produit des gestes lentement, tels que tirer la langue, ouvrir la bouche en grand, et qu'il répète fréquemment ces gestes, l'enfant va les reproduire du moment qu'ils rentrent dans ses capacités de production.

Pour H. WALLON (36), les imitations traduisent un mécanisme mimétique qui aboutira au partage des émotions. Ce mécanisme pourra également conduire le bébé à identifier les personnes de son entourage, non seulement grâce à leurs visages mais également grâce à leurs mimiques et leurs gestes.

Au départ, l'imitation est plutôt une sorte de miroir que la mère renvoie à l'enfant de ses propres mimiques. Au fur et à mesure, il va exister une sorte de ritualisation des conduites maternelles, des séquences de répétition. L'enfant va s'habituer et ces conduites imitatives vont devenir chargées d'une valeur particulière pour lui.

Ensuite, entre huit et dix mois, des études ont montré que la mère imitait surtout les productions vocales de l'enfant (huit à dix fois plus que l'enfant imite celles de sa mère) et que l'enfant imitait surtout les gestes et expressions faciales maternels.

Pendant la première année de vie de l'enfant, la mère va rester la principale initiatrice des ces productions par imitation.

Ce comportement de la mère va demander une attention plus particulière de l'enfant, et requérir une réponse de sa part. En effet, le plus souvent, lorsque l'enfant imite sa mère, c'est que celle-ci l'a déjà imité auparavant dans l'échange.

Dès cinq mois, l'enfant et sa mère développent donc des formes élaborées d'imitation. Ainsi, à travers ces échanges réciproques, l'enfant adopte tour à tour un rôle passif puis actif. Il apprend à reconnaître et partager les émotions. Cela va amener le petit et sa mère à réaliser des échanges se rapprochant de plus en plus des échanges langagiers.

En effet, au fur et à mesure du développement de l'enfant, la mère va avoir tendance à traiter les productions vocales de l'enfant comme si elles étaient des approximations de mots existants dans la langue. Elle va alors répéter à son tour ce qu'elle imagine avoir compris et donner un sens aux productions de l'enfant qui n'en avaient pourtant le plus souvent aucun.

Elle va ainsi remettre en forme les sons du bébé (compétence phonologique), organiser les mots en phrases (compétence syntaxique) et donner du sens au langage (compétence sémantique). Ce processus est considéré comme jouant un rôle majeur dans l'émergence du langage.

⇒ Ces trois points jouent donc un rôle majeur dans le passage de la communication pré-verbale à la communication verbale. La mère et l'enfant interagissent, apprennent à centrer leur attention sur le même objet qui va devenir un référent et à élaborer une « conversation » grâce à l'alternance des tours de rôle. Les reprises imitatives de la mère vont permettre de donner sens aux productions du bébé. Tout va ainsi se mettre en place pour concourir à l'entrée de l'enfant dans le langage.

S. BARON-COHEN (13) postule que « pour communiquer de façon adaptée, il est nécessaire de penser l'autre », et cela dès le plus jeune âge de l'enfant. Cette compétence qu'il développe dans sa « théorie de l'esprit », constitue un moyen de donner du sens aux actions de l'autre et à lui attribuer des états mentaux ou des points de vue intentionnels.

Les tout débuts de la « théorie de l'esprit » faciliteraient donc l'apparition du langage grâce à la faculté qu'aura la mère à s'adapter et à répondre à son enfant. Des travaux supplémentaires ont mis en évidence que cette théorie ne dépend pas uniquement du mode de communication, mais surtout de l'adaptation des parents à leur enfant.

## **2. LE ROLE DES PARENTS DANS L'ACQUISITION D'UNE COMMUNICATION VERBALE**

Selon N. CHOMSKY (8), il existerait un dispositif inné au langage, inscrit dans le potentiel génétique de chaque être humain. Il nomme cela le L.A.D. (« Language Acquisition Device »). Pour lui, étant donné la rapidité des acquisitions langagières dans les premières années de vie, il ne peut pas s'agir d'un apprentissage, mais bien de structures programmées et prêtes à l'emploi.

Il est cependant important de noter que ce programme préétabli ne fonctionnerait pas sans l'aide apportée par l'adulte et par l'entourage, dénommée par J. BRUNER (3) comme étant « un système de support pour acquisition du langage ».

En effet, le langage reste un dispositif acquis, il n'y a pas d'automatisation des acquisitions à venir, seulement des potentiels. Il va se développer grâce à l'entourage et à la relation, d'où le rôle majeur de la mère dans son émergence.

## **2.1 La mère comme modèle verbal**

### 2.1.1 L'importance d'un bain de langage

Il est aujourd'hui évident que le langage ne fait pas l'objet d'un apprentissage spécifique. Cependant, pour qu'il se développe, pour que les premiers mots apparaissent, il faut que l'enfant s'en imprègne.

Pour cela, il lui faut vivre dans un environnement qui parle et qui communique. Plus que cela même, il faut que l'on s'adresse à lui, avec toutes les caractéristiques que peut prendre la communication lorsqu'on s'adresse à un bébé et que nous avons déjà évoquées précédemment.

Si les parents communiquent entre eux, avec leur langage d'adulte, cela ne suffira pas à l'enfant pour développer un langage. De même si l'on place l'enfant devant la télévision sans qu'il ne soit soumis à une autre forme de langage, il souffrira de carences expressives importantes.

Il ne s'agit cependant pas de « noyer » l'enfant dans un flot de paroles. En effet, non seulement il faut parler **à** l'enfant, mais il faut surtout parler **avec** lui, s'adapter à son comportement, ses besoins, son attention, du moment.

Le bain de langage est donc primordial, mais pas n'importe quel bain, pas n'importe quel langage. Tout doit être adapté à l'enfant, tant de manière quantitative que qualitative.

Un enfant privé de bain de langage ne pourra pas développer un langage correct. Comme l'a dit N.CHOMSKY, « tout esprit humain dispose d'une structure innée qui permet de construire une grammaire **à partir de données que lui fournit l'environnement** » (8). Sans cet environnement, ce bain de langage fourni par les personnes qui le côtoient quotidiennement, l'enfant ne pourra acquérir une langue sans difficultés certaines.



La preuve en est fournie avec les exemples des enfants dits « sauvages », à qui l'on n'a pas parlé pendant la petite enfance et qui n'ont développé aucun langage.

### 2.1.2 L'effet des reprises imitatives précoces et des interprétations sur les premières productions lexicales

Petit à petit, l'enfant va vocaliser de plus en plus. Les reprises imitatives faites par la mère vont alors comporter des expansions : elle va reformuler ce qu'elle pense que dit l'enfant, en rajoutant des termes et en remplaçant ses productions isolés dans un énoncé grammatical élaboré et correct.

Ces reprises imitatives vont avoir une influence primordiale sur le langage : en effet, R. JAKOBSON (19) a montré qu'avant l'âge de six mois, les productions vocales de l'enfant contiendraient l'ensemble des phonèmes de toutes les langues du monde. Elles ne dépendraient donc ni de la mère ni de son langage. Elles existeraient donc chez tous les enfants, même ceux exposés à une langue des signes par exemple.

Après six mois, et ceci jusqu'à douze mois environ, les productions vocales de l'enfant vont se spécifier en fonction de la langue maternelle dans laquelle il baigne : c'est ce que R. JAKOBSON a appelé « période de restriction phonologique » (19). Grâce aux reprises imitatives faites par la mère et au feedback qu'elle va apporter, l'enfant va se rendre compte que certains sons qu'il produit font partie de ceux qu'il entend répéter et prononcer par sa mère et il va ainsi ne sélectionner que ceux de sa langue maternelle. Peu à peu, ses productions vont ainsi ressembler de plus en plus à des mots de la langue dans laquelle il vit.

## **2.2 Les débuts du langage**

### 2.2.1 Les premières acquisitions lexicales

La période linguistique débute réellement avec l'apparition du premier mot. Pour cela, il faut que l'enfant ait suffisamment développé sa motricité bucco-linguo-faciale et qu'il arrive à coordonner les mouvements du larynx avec ceux de la langue et des lèvres.

Celui-ci apparaîtra donc entre neuf et douze mois. Il s'agit presque toujours de « papa » ou « maman ». En effet, les consonnes « p » et « m » sont dans les premières acquises. De plus, ces deux termes figurent parmi ceux les plus entendus par l'enfant et sont chargés d'une valeur affective particulière.

Hormis ces deux termes tant attendus par les parents, rien ne permet de prévoir quel sera le premier mot qui apparaîtra. Il s'agira d'un mot souvent entendu, que l'enfant aura sélectionné et mis en mémoire et qui sera de prononciation aisée pour lui.

On peut ainsi se demander à quel âge et dans quelle condition apparaîtra le premier mot chez un enfant à qui l'on parle peu ou de manière inadaptée.

Ces premiers mots qui apparaissent sont de bon augure s'ils surviennent donc à un âge adapté (on s'inquiète si aucun mot n'a encore été prononcé entre dix-huit mois et deux ans).

Cependant, ils ne signifient pas forcément que le développement du langage s'effectuera sans dommages par la suite : l'environnement en général, la mère en particulier ont encore un rôle à jouer dans les mois et années qui suivent ce premier mot.

La mère joue notamment un rôle dans les acquisitions lexicales : elle va permettre en s'adressant à son bébé de manière adaptée, de lui fournir un vocabulaire varié.

Cela s'accroît lorsqu'apparaissent les premiers gestes de pointage chez l'enfant, aux alentours de dix mois. Ces gestes représentent les premiers gestes ayant réellement un sens, puisque l'enfant extrait une forme intéressante du

contexte encombré qui l'entoure. Les parents, vont, en général, nommer l'objet et le commenter et collent ainsi des « étiquettes » plusieurs fois par jour sur des objets qui jalonnent la vie de l'enfant. Ainsi, le langage colle au geste en même temps que le geste appelle le langage.

Mais le rôle de la mère ne s'arrête encore pas là. Elle va pouvoir guider le langage de l'enfant tout au long de son développement grâce à ses capacités d'écoute et d'attention.

### 2.2.2 Le rôle du feed-back correctif

Nous avons vu que les reprises imitatives jouent un rôle très tôt dans la différenciation des sons de la langue. Mais elles continuent de jouer un rôle majeur après l'apparition des premiers mots.

D'après G. WYATT (38), « l'enfant doit apprendre des structures grammaticales et syntaxiques propres à la langue qu'il parle. Pour accomplir tout cela, il a besoin d'un feed-back phonétique, sémantique et grammatical ».

En effet, la mère doit pouvoir s'adapter à son enfant et lui fournir un feed-back correctif, c'est-à-dire pouvoir le reprendre, répéter ce qu'il vient de dire sous la bonne forme. Cela permettra à l'enfant de contrôler ses activités motrices et sa parole.

En effet, l'acquisition du langage se réalise principalement par l'imitation d'un modèle. C'est ainsi la mère qui, en général, sert de modèle aux premiers tâtonnements vocaux de l'enfant. C'est elle également qui va donc le guider dans ses expériences langagières, le reprendre, reformuler ses paroles pour que, s'il ne peut pas les reproduire, il puisse au moins les mémoriser.

Petit à petit, l'enfant va reproduire ces formes, juste après que sa mère les a répétées. Puis, la maîtrise croissante du langage va lui permettre d'intérioriser ces formes linguistiques et il pourra ensuite les reproduire même si le modèle verbal fait défaut. Cela s'effectuera lorsque l'enfant sera capable de soutenir une relation avec sa mère de plus en plus distante tant sur le plan du temps que sur celui de l'espace.

### **2.3 L'explosion linguistique**

Si l'enfant est dans de bonnes conditions et exposé à un bain de langage suffisant, il y aura une explosion lexicale entre dix-huit et vingt mois avec l'apparition de plusieurs mots nouveaux par jour.

Puis tous les enfants passeront par une phase de juxtaposition de deux mots, qui se réalisera vers dix-huit mois environ, avant de laisser la place à des phrases de style télégraphique où les mots les plus importants affectivement occuperont la première place.

Enfin, entre deux et trois ans, le vocabulaire atteindra environ un millier de mots, avec, notamment, l'acquisition de termes abstraits. L'ordre grammatical des phrases sera respecté malgré quelques maladresses et la prononciation sera correcte grâce à la maîtrise des systèmes phonétiques et articulatoires.

L'enfant à cinq ans saura donc tout du langage, on assiste à une véritable explosion linguistique sur tous les plans. Le langage égocentrique diminue, l'enfant peut se placer en position d'interlocuteur et le langage devient alors un véritable moyen de communication.

La compréhension quant à elle, commence plus tôt, avec la compréhension des intonations entre 6 et 9 mois, et elle va avoir une longueur d'avance sur l'expression d'environ cinq mois tout au long du développement du langage de l'enfant. Ainsi, l'enfant comprendra ce que veut dire un mot bien avant de pouvoir le produire et il en est de même pour les structures syntaxiques.

### **3. UN DEVELOPPEMENT DU LANGAGE QUI N'EST PAS ISOLE**

#### **3.1 La période pré-linguistique : une base nécessaire**

Le langage se met en place convenablement grâce à un confort affectif et relationnel dans la vie de l'enfant : cette élaboration nécessite des fondations solides, qui sont en majorité en lien avec la relation que le bébé aura avec sa mère.

Celle-ci est dotée de capacités innées de répondre à certains besoins de son enfant, mais ce n'est pas pour autant que cela se passe ainsi chez toutes les mères.

Elles doivent communiquer de manière adaptée avec leur bébé, lui fournir un contexte sécurisant, calmer ses angoisses, tout cela afin de lui permettre de se développer dans les meilleures conditions de vie possibles.

L'élaboration de la communication va ainsi d'abord passer par des échanges non-verbaux entre l'enfant et sa mère. Ils vont apprendre à se connaître, à interpréter leurs réactions mutuelles. Leurs conduites d'imitation vont devenir des rituels bénéfiques pour l'enfant, créant ainsi des attentes de sa part. Il va ainsi découvrir ce que sont la frustration, l'attente mais également la demande et la réponse.

Il va découvrir la place du référent dans le discours par le biais de l'attention conjointe : en centrant son attention sur quelque chose, et en attirant l'attention de sa mère dessus, ils vont avoir le même objet de « conversation » même si l'enfant ne possède toujours pas le langage à ce moment-là.

L'alternance des tours de rôle dans les jeux, les imitations, vont également jouer un rôle important dans l'acquisition du langage et des règles de la communication.

Ces points sont donc nécessaires à l'émergence du langage, mais évidemment ne suffisent pas pour permettre son bon développement. La présence d'un bain de

langage semble indispensable. C'est pourquoi l'on peut se demander comment se développe le langage de ceux qui en sont privés, malgré l'existence des interactions précoces et d'une éventuelle communication non-verbale.

« De la qualité et de l'abondance des incitations venues du milieu parlant autour de lui dépend pour une large part l'évolution favorable non seulement de son langage, mais aussi de son intelligence globale » (J. TRONCHERE, (33))

### **3.2 Le développement global de l'enfant**

Il est en effet difficile de séparer l'acquisition du langage des autres acquisitions. Il est également difficile de découper le développement du langage en tranches bien distinctes les unes des autres : tout se fait dans un continuum, les acquisitions sont toutes intriquées les unes avec les autres et tout évolue en même temps.

Les premières conditions au bon développement du langage sont évidentes :

- l'entourage doit lui fournir un bain de langage, un modèle « achevé » vers lequel vont tendre les ajustements de l'enfant qui vont constituer les différentes étapes des acquisitions. Son éveil, son oralité, doivent être encouragés de manière active et régulière.

- de plus, les organes qui interviennent dans la parole doivent être en état de fonctionnement, que ce soit sur le plan de la production (organes phonatoires) ou sur le plan de la réception (les organes auditifs qui permettent de connaître les formes du langage). De même, les centres corticaux qui interviennent dans le langage ne doivent pas avoir subi de lésions qui pourraient entraver leur fonctionnement.

Le développement du langage, sauf dans les cas de pathologie, respecte les mêmes étapes pour chaque enfant : tous passent par les mêmes phases, seul le rythme peut différer. En effet, des repères sont fournis, correspondant à des moyennes, mais la vitesse des progrès varie beaucoup d'un individu à un autre, sans pour autant être inquiétante.

Il faut noter également, malgré le rôle très important de l'entourage, que l'enfant a, lui aussi, un rôle actif dans son propre développement. L'utilisation du terme « construction » du langage souligne bien cela. Comme vu précédemment, les débuts du langage ne font pas l'objet d'un apprentissage, mais reposent sur ce que l'enfant a lui-même déjà construit ainsi que sur son envie de communiquer.

Enfin, ce développement est indissociable du développement des autres domaines : le langage est enveloppé dans l'ensemble des acquisitions de l'enfant. En effet, lorsqu'on constate un gros retard de langage chez un enfant, on regarde où en est son développement général et en particulier son développement moteur et son degré d'autonomie.

« La situation d'interlocution, dont l'importance ne peut être minimisée puisqu'elle est inévitable, première situation dans laquelle se trouve l'être humain à sa naissance, interlocuteur de sa mère pour survivre, ne constitue pas la seule condition suffisante d'existence du langage. Intériorisation de l'univers, discernement et dicibilité mentale, construction d'un système cohérent transmissible, apprentissage de ce système... sont aussi des conditions *sine qua non* du langage et déterminent ce qu'il devient » (D. SADEK-KHALIL, (29))

Ainsi, le langage dépend de l'organisation générale de la personnalité : motrice, affective et intellectuelle. Des difficultés dans l'un ou l'autre de ces domaines pourraient ainsi rejaillir sur les autres.

## CONCLUSION

Les parents jouent un rôle incontestable dans les premières années de la vie de l'enfant, ils sont là pour actualiser tous ses potentiels, lui permettre de se révéler et de révéler ses capacités. Ils lui offrent également un contexte de vie favorable à son épanouissement.

Le développement du langage en particulier, se situe donc dans un ensemble d'acquisitions fragile, où le bon développement de chaque sous-ensemble contribue à un bon équilibre général.

On ne peut étudier le développement du langage de l'enfant, sans l'aborder lui-même dans son ensemble, avec ce qui l'entoure et son passé : l'enfant est envisagé dans son histoire et son contexte.

Alors qu'en est-il lorsqu'il se développe dans un contexte particulier ? Chaque famille est différente, chaque relation parents-enfant également. Mais lorsque les parents sont sourds, quelle va être la communication possible et comment vont se muer toutes ces interactions et tous ces échanges nécessaires à l'émergence du langage ?



## **II. LA SURDITE : UN HANDICAP A LA COMMUNICATION ??**

Pour un certain public, la surdité peut constituer une difficulté de communication parmi les entendants.

Il est difficile d'imaginer, en tant qu'être entendant, ce que représente réellement le fait d'être sourd, tout comme il est impossible pour un sourd d'imaginer ce que c'est que d'entendre en permanence tous les bruits du quotidien.

Il existe différents types et degrés de surdité. Cependant, la considérer seulement à travers le déficit qu'elle est, représenté par un audiogramme, ne permet pas de se rendre compte des difficultés réelles auxquelles la personne sourde est confrontée, ni les capacités dont elle dispose tout de même pour communiquer.

Elle va en effet mettre en place des moyens de compensation et de communication, afin de remédier comme elle peut à cette déficience et pouvoir continuer à avoir une vie sociale correcte.

Certaines personnes sourdes « s'enferment » justement dans leur surdité, leur statut de sourd et le mode de vie qu'elle entraîne. Elles revendiquent souvent l'appartenance à un groupe social particulier, ce qui pose la question de la culture sourde.

Quelle est la vie des personnes déficientes auditives aujourd'hui ? En dehors de l'aspect social et des relations avec le monde extérieur, comment se passent les relations au sein même de la famille, notamment lorsque les membres n'ont pas tous le même statut auditif ?

On peut en effet se demander comment va s'effectuer le développement du petit enfant qui a des parents sourds, et en particulier de quelle manière il va pouvoir acquérir la langue de ses parents, la langue des signes dans la plupart des cas.

# **A) L'ADULTE DÉFICIENT AUDITIF**

## **1. LES CLASSIFICATIONS CLINIQUES**

### **1.1 Les différents types de surdités**

Il existe des **surdités dites de transmission**, qui sont dues à une déficience auditive de l'oreille moyenne, c'est-à-dire à un problème au niveau du tympan ou de la chaîne ossiculaire (marteau, étrier, enclume).

Elles sont généralement accessibles aux traitements médicaux (comme les otites séro-muqueuses) et chirurgicaux et donc dans ce cas sont améliorables.

Dans 99% des cas, les surdités de transmission sont acquises, et comme il n'existe pas d'atteinte de la cochlée, la perte de décibels ne s'élève que rarement au-dessus de 60 dB HTL. Le langage peut alors s'élaborer correctement dans la grande majorité des cas, notamment grâce à un bon appareillage.

Les **surdités de perception** se situent, elles, sur le plan de l'oreille interne. Elles surviennent le plus souvent après une atteinte des cellules ciliées sensorielles de l'organe de Corti, situé dans la cochlée. Ces cellules ciliées assurent la transmission et la transduction des vibrations sonores au cerveau par l'intermédiaire du nerf auditif. Les informations sonores ne peuvent donc plus circuler ou sont limitées, tant en conduction aérienne qu'en conduction osseuse.

Ces surdités sont la plupart du temps sévères ou profondes et perturbent le développement du langage oral si elles sont précoces. En effet, il existe de nombreux effets de distorsion qui limitent la portée réelle des apports prothétiques : il peut y avoir une perte de sélectivité, une baisse du seuil de gêne lié aux bruits, une indifférenciation de sons proches, etc.

Enfin, il existe des surdités rétro-cochléaires ou centrales, qui ne peuvent pas toujours être appareillées puisque, comme leur nom l'indique, elles découlent

d'une atteinte située après la cochlée, au niveau du nerf auditif ou des voies corticales de l'audition. Ce sont les neuropathies auditives.

## **1.2 Les différents niveaux de déficience auditive**

L'audition est considérée comme normale lorsque le seuil auditif est compris entre 0 et 20 décibels.

Au-delà de 20 décibels, on commence à parler de déficience auditive :

Elle est dite légère quand la perte est de 20 à 40 décibels : dans ce cas-là, le langage est encore bien perçu.

Entre 40 et 70 décibels de perte, on parle de déficience auditive moyenne. La voix est perçue mais de manière affaiblie, il manque de nombreux éléments phonétiques. L'appareil audio-prothétique commence à être indispensable pour restaurer une audition correcte sans handicap dans la vie de tous les jours.

On parle de déficience auditive sévère lorsque le seuil d'audition est compris entre 70 et 90 décibels. La personne entend alors seulement, et de manière tronquée, la parole criée à forte intensité. En situation de conversation traditionnelle, la personne atteinte de surdité sévère ne voit que les mouvements d'une bouche qui parle silencieusement. La majorité des bruits quotidiens ne sont plus entendus non plus. La voix et la parole peuvent cependant être perçues avec un appareillage et un bon gain prothétique.

Enfin, la déficience auditive est profonde lorsque le seuil d'audition est supérieur à 90 décibels. La parole, même criée n'est pas perçue, seuls certains bruits d'extrêmement forte intensité peuvent l'être mais de façon très atténuée. Il existe des distorsions importantes du signal sonore.

Au-delà d'une perte de 120 décibels, on parle de déficience auditive totale.

Des appareillages prothétiques peuvent être mis en place, mais étant donné les distorsions importantes qui existent ainsi que les troubles de la sélectivité fréquentielle, ils ne sont pas toujours bénéfiques.

Il existe également l'implant cochléaire qui peut être mis dans les cas de surdités profondes sans gain prothétique. Il doit cependant être mis relativement tôt (avant deux ans) dans les cas de surdités précoces afin que les aires corticales auditives ne perdent pas leur capacité de discrimination de la parole. Il peut également être mis dans les cas des surdités acquises chez l'adulte.

Si l'apparition de la surdité est précoce, le développement du langage sera entravé, et nécessitera un apprentissage spécifique.

En effet, les surdités peuvent être héréditaires ou acquises. Dans ce dernier cas, l'apparition de la déficience peut se faire avant, au moment, ou après la naissance et avoir des répercussions différentes sur le développement de l'enfant selon le moment auquel cela se produit. Si l'apparition de la surdité a lieu avant l'émergence du langage (pré-linguale), il y aura des conséquences importantes sur celle-ci, tandis que si elle a lieu après (surdité post-linguale), les conséquences sur le langage oral seront moindres.

Selon le degré de surdité et les capacités propres à chacun, certaines personnes déficientes auditives peuvent s'exprimer oralement.

## **2. LA VOIX DES PERSONNES MALENTENDANTES**

La voix des personnes sourdes est souvent particulière, et il arrive qu'elle trouble les gens qui la perçoivent : certains sont étonnés, d'autres gênés, d'autres encore s'interrogent.

Il est normal que la voix des déficients auditifs soit déformée étant donné qu'ils n'ont aucun retour de ce qu'ils produisent. Ils ne peuvent donc pas contrôler ce qu'ils émettent.

Sur le plan de l'intensité, la tendance générale montre que les personnes sourdes auraient une toute petite voix. En effet, on s'attend plutôt à ce qu'elles parlent fort mais ce n'est pas le cas. La voix peut être très forte parfois chez le jeune enfant qui n'est pas encore conscient de sa surdité, mais sinon elle ne l'est pas, elle est même souvent qualifiée d' « à peine audible » par les interlocuteurs

non familiers. Les personnes sourdes garderont longtemps ce souci du réglage de leur intensité, n'ayant absolument aucun feed-back de leurs productions vocales, comme on l'a dit.

La hauteur de la voix peut être trop aiguë parfois, notamment chez les plus jeunes. Elle est parfois nasonnée aussi car dans ce cas, cela permet à la personne de mieux ressentir le geste vocal grâce aux vibrations des résonateurs.

L'intonation est souvent assez plate, avec un rythme haché, un débit lent et identique, sans adaptation à l'énoncé. En général, la voix donne une impression de monotonie avec des pauses mal placées.

Cela peut être dû à une mauvaise coordination pneumo-phonique et une production qui se fait parfois de manière inversée, sur l'inspiration.

Nous avons vu l'importance de la voix de la mère pour son bébé, nous pouvons donc nous demander quel va être le ressenti de celui-ci si sa mère est sourde et a une voix plus particulière, plus impersonnelle.

Cependant, les personnes sourdes profondes congénitales sans gain prothétique n'ont pas toutes la possibilité d'oraliser.

Chez les sourds sévères ou profonds non appareillés notamment, la communication ne pourra alors véritablement exister que par le biais de la langue des signes, même s'il existe parfois d'extraordinaires performances d'expression et de compréhension du langage oral.

### **3. LA LANGUE DES SIGNES COMME MODE DE COMMUNICATION PREFERENTIEL**

#### **3.1 Petit coup d'œil historique**

Le sujet de la langue des signes ne peut être abordé sans son histoire et le rôle que la France a joué au dix-huitième siècle dans son utilisation.

Par le passé, il était souvent imaginé que les personnes sourdes n'avaient pas accès au langage et donc à la pensée.

On associait également souvent le terme de sourds avec celui de muets en raison des difficultés d'accès au langage oral, ce qui, hélas, persiste parfois encore de nos jours. On sait maintenant que ce ne sont que des préjugés.

Aujourd'hui la LSF est reconnue par une population mieux informée et qui s'intéresse de plus en plus à ce moyen de communication gestuel.

La langue des signes est née par la rencontre de l'abbé de l'Epée avec deux jeunes filles communiquant par gestes.

Cette découverte en plein dix-huitième siècle entraîne une série d'actions importantes.

Ainsi, en 1760, l'Abbé de l'Epée ouvre une école à Paris dans laquelle les cours sont enseignés par un langage gestuel qu'il a codifié lui-même avec des signes méthodiques.

Au dix-neuvième siècle, l'enseignement de la langue des signes est dispensé mais sans apprentissage du langage oral et les personnes sourdes demeurent isolées par rapport au monde sonore.

Avec le « mouvement de balancier » fréquent dans l'histoire des Sociétés, on voit se mettre en place à la fin du dix-neuvième siècle un début d'opposition à la langue des signes. Cette opposition va même plus loin : en 1880, le congrès de Milan en interdit l'usage. Ainsi, pendant plusieurs années, la langue des signes a été officiellement interdite, mais elle était utilisée de manière cachée.

Ce ne sera qu'un siècle plus tard, dans les années 1970/1980 que l'on va assister à la renaissance de cette langue et par là même à la reconnaissance du statut de sourd.

C'est dans ce mouvement, que débute le véritable militantisme pour la reconnaissance de la langue des signes.

En Europe, la langue des signes est reconnue grâce à la résolution de la Communauté Européenne de juin 1988. Elle est maintenant utilisée volontiers par les personnes sourdes, et est même valorisée.

De plus, les travaux de linguistes tels que W.STOKOE ont contribué à la reconnaissance des langues des signes comme de véritables systèmes

linguistiques, avec un langage qui leur est propre et qui se révèle lorsque la capacité auditive d'un individu est très diminuée.

### **3.2 Le fonctionnement de la Langue des Signes Française (LSF)**

Dans la langue des signes, le lien entre le mot ou l'idée et le geste est iconique, les signes ayant pour leur grande majorité une ressemblance plus ou moins frappante avec la réalité qu'ils expriment.

Ils sont cependant conventionnels et varient d'une langue à l'autre : il n'existe pas de langue des signes internationale.

La réalisation de chaque signe fait intervenir de nombreux paramètres : la forme que prend la main, sa configuration, sa position par rapport au corps, son orientation, la direction du mouvement, la direction du regard, du corps, l'expression du visage.

Tous ces éléments sont indissociables les uns des autres pour permettre une bonne compréhension du message par l'interlocuteur.

La Langue des Signes Française (LSF) a sa propre syntaxe, qui diffère du langage oral : l'ordre des mots dans la phrase n'est pas respecté, de nombreux mots grammaticaux comme les déterminants et certains pronoms n'ont pas d'équivalents signés.

#### **3.2.1. Les paramètres de formation du signe gestuel**

Le linguiste W.STOKOE a mis en évidence que la modification de certaines caractéristiques du geste de la langue des signes contribuait en quelques sortes à la formation de paires minimales. En permutant uniquement de configuration formelle de la main par exemple, mais en gardant son mouvement, le signe change de signification : la configuration de la main constitue donc une unité minimale distinctive.

En considérant cela, on peut distinguer plusieurs classes de paramètres de formation du signe gestuel :



- la première classe concerne la **configuration de la main** : la forme n'est en général déterminée par aucune référence à un autre système symbolique. Les configurations peuvent être réalisées avec les deux mains ou une seule et peuvent être symétriques ou non.

- la deuxième catégorie est représentée par l'ensemble des **zones corporelles** qui vont servir de contact aux gestes manuels. Ces zones s'appellent des tabulations. Elles se situent entre le bassin et le haut de la tête de la personne qui signe.

- la troisième classe concerne les **mouvements** que réalisent la main et leur orientation. Ils sont réalisés dans l'espace limité par la distance des extrémités distales au corps.

On peut également considérer **l'expression du visage** comme modifiant le sens de l'énoncé : elle possède notamment un rôle fondamental dans la syntaxe.

Enfin, on peut noter que les **interactions dynamiques de frottement** jouent un rôle fondamental dans la compréhension du signe gestuel : il peut s'agir par exemple d'entrelacement des mains, de croisement, de rapprochement, de pénétration, etc.

Ainsi, de la même manière que pour les phonèmes du langage oral, on peut découper les signes en unités minimales distinctives, dont les modifications à l'intérieur d'un paradigme donné constituent les modifications sémantiques.

Les signes sont donc tout autant capables de distinction grammaticale que la langue orale. Ils peuvent être accentués, le locuteur peut utiliser un ton particulier, il peut se servir de formes affirmatives, négatives, interrogatives, exclamatives, de propositions relatives etc. Lorsque les différences grammaticales subtiles ne peuvent être exprimées par geste, elles le seront par exemple par des signes faciaux, des mimiques, des mouvements du corps entier. La langue des signes est donc un moyen de communication riche et valide, même s'il diffère de la langue orale.

### 3.2.2 La syntaxe

L'ordre dans lequel se trouvent les signes est différent de la langue orale. Ceci est en partie dû au fait que la LSF utilise un mode de communication gestuel. Ainsi, certaines suites ou combinaisons de signes ne sont pas possibles en langue orale du fait de son caractère linéaire.

Dans le domaine temporel par exemple, en ce qui concerne la simultanéité de deux actions, on utilise un certain nombre de locution dans la langue orale, telles que « pendant que », « au moment où » ou des formulations comme le gérondif. En langue des signes, l'énonciation des actions est concomitante. Ainsi, un même signe peut représenter de nombreuses notions grâce aux différentes configurations de la main.

En ce qui concerne l'expression de la successivité, il existe plusieurs façons de l'exprimer en LSF. Soit le locuteur signe les événements ou actions dans l'ordre où elles se sont effectivement passées, sans marqueurs temporels. Soit les signes « avant » et « après » peuvent être utilisés, mais dans ce cas l'ordre des mots dans la phrase ne sera pas le même que pour la langue orale.

Autre exemple dans le domaine spatial, la convention en langue des signes françaises est de signer en premier ce qui est le plus volumineux, le moins mobile, puis d'articuler les autres éléments par rapport à ce point de référence.

Dans tous les cas, l'ordre des éléments est différent de celui du français.

### 3.2.3 La dactylogogie

L'alphabet dactylogologique, destiné à représenter les particularités du système d'écriture de la communication de référence, constitue en son principe un système gestuel distinct de la langue des signes utilisée dans la communauté des sourds. Selon certains auteurs, son utilisation ne se justifierait seulement que dans la perspective d'une éducation oraliste.

La dactylogogie permet cependant d'épeler les mots et de produire les lexèmes qui n'ont pas d'équivalents en signe pour les personnes lettrées, de produire certains noms propres de personne ou encore de réaliser des « signes

initialisés » dans lesquels la configuration du signe utilise la lettre dactylogologique initiale du mot écrit.

Il constitue bien une image gestuelle des lettres de notre alphabet. L'usage de l'alphabet dactylogologique dans le langage des signes est bien dû au lien avec l'écriture.

Des confusions existent souvent dans l'esprit des gens non-initiés à la langue des signes : on croit souvent que le langage gestuel des sourds n'est qu'une transposition manuelle de l'écriture alphabétique. Les dictionnaires et encyclopédies montrant toujours des abécédaires de la dactylogologie aux articles concernant la surdité, participent également à cette méconnaissance.

Les pratiquants de la langue des signes tiennent beaucoup à leur langue, à sa structure linguistique originale, à sa syntaxe particulière.

Cependant, ils demeurent souvent totalement dépendants des interprètes pour communiquer avec les entendants même si leur mode de vie et de communication semble les satisfaire.

Or, la traduction est par définition une « trahison » de la langue traduite et la LSF se révèle être encore plus difficile à traduire qu'une langue orale quelconque. En effet, le signe gestuel n'est pas la simple traduction d'un signe linguistique pour toutes les raisons vues précédemment, mais le signe est avant tout un mode d'expression propre à la personne sourde.

En plus de cette dépendance vis-à-vis des interprètes (qualifiés ou non), les sourds profonds utilisant exclusivement la langue des signes sont obligatoirement soumis au langage oral. Celui-ci reste donc forcément une langue « dominante » par rapport à la langue des signes, car celle-ci est dépourvue de système d'écriture qui lui soit propre. En effet, les systèmes sophistiqués de transcription de signes, imaginés par les linguistes sont utiles aux travaux de recherche sur les langues des signes mais sont incapables de répondre aux besoins de communication qu'un langage écrit permet de satisfaire. Si les personnes sourdes veulent pouvoir lire et s'exprimer par écrit, elles doivent obligatoirement s'approprier la forme écrite de la langue orale.

### 3.3 Les autres modes de communication

La question se pose aujourd'hui de la reconnaissance des autres moyens de communication « mimo-gestuels » comme de véritables langues. En effet, nombreuses sont les personnes qui ressentent le besoin impératif d'une approche éducative par signes chez les jeunes sourds. Cela renforce les options de recours aux signes. Ceux-ci sont donc soumis dès leur plus jeune âge à une forme de communication encore différente de la LSF et de la langue orale.

Dans ces moyens de communication particuliers, le recours au signe se fait en tant que support de la parole.

On note l'utilisation du **français signé**, qui n'est plus vraiment reconnu aujourd'hui : le français signé dit « couple » est caractérisé par le fait que le message signé représente une version lacunaire du message oral émis simultanément : les gestes de la langue des signes sont effectués dans l'ordre de la syntaxe de la langue orale, mais il manque tous les « petits mots ». Il est principalement utilisé à des fins de communication rapide, ou dans les communautés où sourds et entendants se côtoient.

L'entendant parle sa langue et « double » certains mots de signes LSF, un peu comme des éléments de sous-titrage gestuel. Le sourd, lui, va s'exprimer en langue des signes en oralisant certains mots correspondants aux signes qu'il utilise. Ce mode de communication est spontané, courant et souvent inconscient.

Il est pourtant difficile de définir le français signé car il n'a pas de forme définitive, il dépend de la maîtrise que chacun a de la langue, des interlocuteurs ainsi que de la situation de communication.

Pour une expression plus complète du message oral, on utilise le français complet signé codé (FCSC) : sur le même modèle, les gestes sont effectués dans l'ordre des mots de la langue orale, mais cette fois-ci, tous les mots « outils » sont codés, à l'aide du l'aide du « langage parlé complété » (LPC).

Le **langage parlé complété** (LPC), justement, est fréquemment introduit dans les centres de surdités avec des jeunes enfants sourds. Il s'agit d'un moyen

visuo-manuel d'aide à la lecture labiale. C'est un code syllabique, qui permet le développement d'une bonne conscience phonologique. La plupart des enfants malentendants en sont ainsi imprégnés dès leur plus jeune âge et certains arrivent à le décoder vite et sans problèmes.

Enfin, certains adultes sourds, même profonds, ont développé des capacités spectaculaires de **lecture labiale** sans support gestuel. Ils sont capables de comprendre une personne qui s'exprime face à eux avec une articulation correcte. Certains ont même appris à oraliser, sans jamais avoir entendu la langue orale. Grâce à la lecture labiale et au langage écrit, ils ont développé également une certaine conscience phonologique, ont acquis du vocabulaire, et peuvent réussir à se faire comprendre par des personnes entendantes, malgré leur voix de sourd qui peut parfois entraver la bonne intelligibilité du message.

⇒ La surdité revêt ainsi différentes formes, tant sur le plan de la déficience auditive en elle-même, que sur le plan de la communication qu'elle engendre. Elle est donc investie différemment par chaque personne, et va même donner naissance à des spécificités, des créations propres, posant ainsi la question de la culture sourde.

## ***B) LA CULTURE SOURDE***

L'idée qu'il existe une culture sourde suscite parfois revendication, souvent incompréhension. En effet, la culture est définie comme un ensemble de lois, d'institutions, d'œuvres d'art ou encore d'histoire, ce qui ne s'applique pas à la surdité.

De même, on ne peut tolérer la définition de « un ensemble de règles symboliques spécifiques la distinguant d'un simple groupe d'individus ».

Les immigrés par exemple, qui peuvent avoir une culture différente de celle de l'environnement quotidien dans lequel ils vivent, retrouvent les mêmes mœurs et coutumes qu'eux lorsqu'ils retournent dans leur pays. Contrairement à eux, les sourds n'ont nulle part où aller pour voir des gens comme eux, avec les

mêmes façons de vivre. Il n'existe pas de « pays de sourds », où la culture sourde et la langue des signes soient la norme.

Les sourds s'inscrivent dans une société et une culture donnée et, ainsi, ne constituent pas une enclave culturelle différente : ils se superposent aux autres cultures existantes.

Enfin, contrairement à des groupes ethniques, la culture, la langue des signes, la surdité en elle-même ne se transmettent que rarement de génération en génération. Les familles composées exclusivement de sourds sur plusieurs générations sont très exceptionnelles.

Cependant, certaines personnes sourdes ont une conception de la surdité basée sur l'appartenance à un groupe social particulier. Le terme « peuple sourd » est récurrent, notamment au sein des associations.

Il existe des sortes de ritualisations : depuis vingt ans environ, la culture sourde fait ainsi l'objet d'une élaboration consciente qui s'exprime à travers des spectacles, des créations théâtrales, des publications, des associations culturelles, des émissions télévisées, etc. Ce mouvement est entraîné principalement par la figure emblématique d'Emmanuelle Laborit (actrice française née sourde et militant pour la reconnaissance de la culture sourde et la Langue des Signes Françaises).

Il existe ainsi un sentiment de fierté chez les sourds d'appartenir à cette minorité. Ils se servent de l'histoire de la surdité et de la LSF pour se créer une « culture » qui est plus, en fait, un sentiment d'identité particulier. Il y a cependant parfois des « enfermements » dans ce cliché, avec des personnes opposées à toute forme d'oralisation, même pour leur enfant, allant jusqu'à éviter tant que possible le contact avec les personnes entendantes.

Selon B.VIROLE (35), il existe trois phénomènes pour lesquels le terme de culture peut se justifier :

Le premier est la langue des signes, langue officielle de la communauté des sourds signants. Comme nous l'avons vu précédemment, la majorité des sourds sévères ou profonds de naissance utilisent ce moyen de communication, l'implant cochléaire n'existant encore pas il y a une vingtaine d'année en arrière.

La langue des signes française est un système linguistique autonome, avec sa propre catégorisation sémantique et sa propre histoire linguistique. De plus, le système de nomination des individus est original, constituant ainsi un caractère culturel de la communauté sourde.

Le deuxième point concerne le partage des vécus individuels marqués par la surdité profonde en elle-même. En effet, les sourds ont en commun l'absence de monde sonore environnant. Ils doivent sans cesse s'adapter, dans la rue, chez les commerçants, à leur lieu de travail : la surdité nécessite une adaptation de chaque instant.

Le partage de l'expérience subjective qu'est la surdité constitue une sorte de point de vue extérieur sur le monde des entendants, une position de décentrement que l'on peut considérer comme un trait d'identification mutuelle. Cela leur permet l'élaboration de références communes, ce qui constitue un des fondements nécessaire à une culture en général.

Le dernier phénomène concerne les pratiques de vie que partagent les sourds : d'un côté, il y a les pratiques de vie individuelles, la façon de s'orienter, de trouver du travail, les compensations mises en place à la maison (pour le téléphone, la sonnette d'entrée...). D'un autre côté, il y a les pratiques « communes » : la création de journaux pour les sourds, l'organisation de banquets, les associations.

Ces phénomènes, à eux trois, peuvent justifier l'appellation de « culture sourde », tout en représentant tout de même, on se doit de le reconnaître, un type de culture bien original, semblable à aucune autre dans sa définition et dans son fonctionnement.

B. MOTTEZ rappelle que la surdité constitue plus un « être » qu'un « avoir » ». Il ne s'agit pas que « d'avoir de l'audition en moins », mais bien d'un mode de vie qui change complètement pour la personne sourde. « Les différences sont de l'ordre du style de vie et non affaire de hiérarchie en décibels » (24).

De ce fait, la surdité induit bien un ordre culturel en quelque sorte, puisqu'elle ne peut être réduite à la seule définition de handicap. Et cela, malgré les

caractéristiques qui lui manquent pour qu'elle se rapproche de la définition de culture au sens propre.

La surdité est donc un mode de vie, et malgré la gêne qu'elle peut représenter au quotidien, les sourds sont fiers de leur statut de minorité linguistique.

## **C) DE LA GROSSESSE AUX PREMIERS MOIS DE VIE DE L'ENFANT**

### **1. UN ENFANT SOURD OU ENTENDANT : L'ANNONCE DU DIAGNOSTIC**

A la naissance de l'enfant, des tests vont être effectués afin de savoir si le couple d'adultes déficients auditifs a donné naissance à un enfant sourd ou entendant.

En effet, rien aujourd'hui ne permet encore de prédire avant la naissance si l'enfant sera sourd ou entendant. On sait seulement qu'il y a un risque si les parents eux-mêmes sont sourds et que ce risque est majoré si d'autres membres de la famille sont également touchés par cette déficience sensorielle. Cela signifie que l'un ou l'autre, voir les deux parents sont atteints de surdité de type génétique, héréditaire.

Le dépistage se réalise dès la naissance grâce aux tests audiométriques :

- les Potentiels Evoques Acoustiques qui sont un examen objectif.
- la recherche des oto-émissions acoustiques provoquées (OEAP).
- la babymétrie.

Le diagnostic est cependant à confirmer dans les mois qui suivent par un examen plus complet de l'audition si seule la recherche d'oto-émission a été réalisée.

Il faut tout de même se méfier, en effet, car la pratique systématique du dépistage a mis en évidence que certaines déficiences auditives génétiques ne se manifestaient que plusieurs mois après la naissance. Il existe effectivement un gène à action précoce qui se différencie d'un gène à action tardive. Il est donc



important de faire un dépistage à plusieurs moments du développement de l'enfant si un doute existe (notamment chez un enfant qui donne l'impression de ne pas réagir aux sons).

Les surdités congénitales touchent tout de même un enfant sur 1000 en moyenne, donnant ainsi naissance à environ 700 enfants déficient auditifs par an en France.

Le dépistage est systématique pour les enfants à risque (embryopathies, fœtopathies, problèmes anténataux, néonataux ou encore cas de surdité dans la famille). Il ne l'est pas encore partout pour les autres enfants mais cela est en cours de généralisation dans les maternités.

L'identification précoce du trouble est pourtant primordiale : elle permet surtout une prise en charge de l'enfant la plus précoce possible. Mais elle permet également aux parents d'investir leur enfant tel qu'il est réellement, sourd ou entendant, et d'avoir des fantasmes et des envies, différents suivant le cas, adaptés à ce nouveau-né.

## **2. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE DES ENFANTS DANS UNE FAMILLE DE SOURDS**

La construction de l'identité de l'enfant, lorsque certains membres de la famille sont déficients auditifs pose de nombreuses questions.

En effet, si l'enfant n'a pas le même statut auditif que ses parents, comment va-t-il pouvoir s'identifier à eux ? Il va parfois se poser le problème de ses repères et de trouver sa place au sein de sa famille.

### **2.1 Les processus d'identification**

Il est important que les parents, même s'ils ne possèdent pas le même mode de communication que leur enfant, puissent échanger avec lui des sourires, des jeux bucco-phonatoires, etc., dès la naissance de celui-ci, afin que les premières phases de développement de leur bébé s'effectuent sans dommage.

Le bébé pourra alors s'identifier à sa mère et internaliser une figure maternelle positive, ce qui le rassurera et est ainsi à la base de son bon développement psychologique.

La surdité a des conséquences considérables sur les parents et notamment sur le lien mère-enfant, elle génère un ébranlement considérable de cette première période de vie.

Le nourrisson peut devenir angoissé, puisque sa mère disparaît dès qu'elle sort de son champ de vision. La voix de la mère a un rôle apaisant, mais lorsqu'il y a surdité, elle ne peut rassurer son bébé à distance. Elle ne peut pas non plus réagir lorsqu'il l'appelle par des cris ou des vocalisations. Ils peuvent s'éloigner psychologiquement l'un de l'autre puisqu'ils ne se sentent pas appeler par l'autre. La mère étant ainsi moins présente, l'enfant pourra se sentir plus abandonné. Si tel est le cas, cela va créer chez lui une angoisse et un sentiment de solitude néfastes au climat affectif nécessaire pour un bon développement.

De plus, la surdité au sein de la famille, peut créer des questionnements chez le petit enfant : « comment cela se fait-il que je ne sois pas comme mes parents ? », « est-ce que ce sont mes vrais parents ? ».

Chez tous les enfants, il existe des fantasmes à la période œdipienne, selon lesquels leurs parents ne sont pas leurs vrais parents car des critères les différencient, mais qu'ils sont l'enfant d'un roi, d'une reine par exemple.

Cela est accentué chez ceux qui n'ont pas le même statut auditif que leurs parents : la surdité fournit un critère de différenciation supplémentaire et vient ainsi renforcer les fantasmes existant à cette période, qui peuvent se muer en angoisse s'ils deviennent trop importants. De plus, il est fréquent que la question de la surdité ne soit pas ou très peu abordée, ce qui n'est pas pour rassurer les enfants.

Les enfants pourront aussi se poser des questions à l'idée d'être différents de leurs parents.

## **2.2 Les relations avec les parents**

Lorsque le statut auditif est différent, il ressort souvent les mêmes constatations que nous allons développer :

D'une manière générale, les pères se sentent fréquemment exclus de la relation mère-enfant, ils paraissent dépassés par ce problème de communication. Ils ont souvent l'impression que seule leur femme arrive à comprendre leur enfant.

De plus, le fait de n'avoir pas transmis la surdité à leur enfant entraîne chez les pères des sentiments contradictoires : ils sont à la fois content que leur enfant soit entendant car leur intégration sociale sera plus évidente, et d'un autre côté, ils sont frustrés de la différence de statut auditif : ils ne sauront pas ce qu'éprouveront leurs enfants puisqu'ils auront inévitablement une enfance très différente sur le plan de la communication. Cela les fait douter de leur capacité d'être père.

Cela est également valable si eux sont entendants et que leur enfant est sourd. Il s'ajoutera à cela un sentiment de culpabilité d'avoir donné naissance à un enfant sourd.

Cette différence de statut auditif n'empêche pas que les valeurs familiales puissent tout de même être transmises, mais l'existence d'une langue commune entre parents et enfants en faciliterait la tâche. De plus, sans cela, les membres de la famille ne partagent pas la même vision particulière du monde. Il va ainsi exister un manque de références communes, parents et enfants ne partageant pas la même appréhension du réel.

### **3. L'IMPORTANCE D'UNE LANGUE SIGNEE MALGRE TOUT**

On reconnaît dès le départ l'importance d'une communication précoce.

On sait en effet que dès la naissance, le bébé va essayer d'être en lien avec ceux qui l'entourent, notamment par le regard. On sait également que dès la huitième semaine de vie intra-utérine, le bébé développe le toucher.

#### **3.1. Le langage utilisé par les parents**

Intuitivement, une mère sourde, comme toutes les mères, communique avec son jeune enfant, qu'il soit sourd ou entendant. De nombreuses études se rejoignent sur le fait qu'elles ont tendance à garder un contact physique, tactile, avec leur enfant, pendant toute la durée d'une interaction. Elles utilisent les mimiques et les gestes pour communiquer spontanément avec leur enfant. Contrairement à la situation inverse (enfant sourd, parents entendants), dans laquelle les mères expriment parfois des difficultés à communiquer avec leur enfant, les mères déficientes auditives n'expriment pas cette gêne.

Le fait que les mères communiquent avec leur enfant spontanément par gestes va permettre à celui-ci de percevoir une première forme de langue maternelle. Elles vont attirer l'attention de l'enfant vers elles, en le touchant délicatement ou en orientant son visage vers elles en le prenant entre leurs mains.

Des travaux de D. WOOD (1989), ont montré que les parents sourds semblent maîtriser, comme par intuition, la manière dont il faut rythmer les interactions avec leur enfant, de façon à conserver son attention.

De plus, comme nous l'avons vu dans la première partie dans le cas de mère entendants, la mère déficiente auditive va également adapter son langage à son enfant : elle va par exemple signer plus lentement et utiliser une grammaire plus simple.

Elle va également s'adapter à la direction du regard de son bébé. En effet, si celui-ci a le regard centré sur le visage de sa mère, celle-ci va produire des gestes de plus petite ampleur et plus près du visage pour que l'enfant les réceptionne bien. Il en va de même si l'enfant regarde un objet : elle va soit signer près de celui-ci, soit le déplacer pour le rapprocher d'elle. La mère va ainsi sans cesse s'adapter pour pouvoir signer dans le champ visuel de son enfant et capter son attention.

Comme pour le langage oral chez un enfant né dans une famille entendante, le langage des signes va alors s'acquérir par imprégnation.

Il existe deux façons pour les adultes sourds de communiquer avec leur enfant : La première est une communication bilingue : l'enfant est exposé de manière alternée au langage oral à certains moments, à la langue des signes à d'autres moments. Cela se produit soit lorsqu'un des deux parents n'est pas sourd, soit, le plus fréquemment, lorsque les deux parents sourds font le choix d'exposer assez régulièrement leur enfant à la langue orale (crèche, institutions diverses...) Les approches bilingues peuvent ainsi différer entre elles, selon le poids respectif donné à chacune des deux langues et selon l'ordre dans lequel elles sont introduites à l'enfant.

La seconde façon de communiquer est bimodale unilingue : les parents s'adressent à leur enfant en accompagnant les gestes d'oralisations, de gestes articulatoires. Le message oral représente alors la doublure plus ou moins complète du message gestuel.

La voix et l'articulation ne sont cependant pas toujours très bien effectuées. Ils peuvent être difficilement compréhensibles par les entendants, mais cela facilite tout de même leur communication avec ceux qui ne connaissent pas du tout la langue des signes, et permet déjà à leur enfant, sourd ou entendant, de voir des mouvements des lèvres et de comprendre que le message oral passe par là.

### **3.2. Existe-t-il un babillage en langue des signes ?**

B. DE BOYSSON-BARDIES (11) rappelle que le babillage est une première forme de langage qui existe dans toutes les langues, dépourvue de valeur référentielle. Jusqu'à 5 ou 6 mois, un bébé sourd profond vocalise comme un bébé entendant. En revanche, à partir du stade du babillage, des différences se font remarquer : alors que les vocalisations de l'enfant entendant vont avoir tendance à augmenter nettement, celles de l'enfant sourd congénital vont diminuer à partir de l'âge de 7 mois.

Les bébés qui grandissent dans un milieu où l'on ne parle que la langue des signes, sont, comme les bébés entendants, baignés dans un environnement linguistique particulier dès leur naissance.

Mais, contrairement à la langue orale, les informations sont transmises par une modalité gestuelle et sont reçues visuellement par l'enfant et non auditivement.

Comment repérer alors une forme de babillage gestuel ?

Il est important d'attribuer au babillage gestuel, les mêmes caractéristiques qu'au babillage traditionnel, c'est-à-dire une organisation semblable à celle de la langue environnante.

Les auteurs ayant réalisé des études sur un babillage en gestes précoces ont suivi les caractéristiques suivantes :

- les gestes doivent être dépourvus de signification, comme l'est le babillage oral.
- leur mode de réalisation doit être semblable à celui de la langue des signes, c'est-à-dire dans l'espace de production des signes, et impliquant des mouvements et caractéristiques semblables. Ils doivent être distincts des gestes habituels de communication des enfants à cet âge-là, tel que le geste de montrer du doigt.

Enfin, ils doivent avoir un caractère répétitif et cyclique, tout comme le babillage vocal se caractérise par des répétitions de syllabes.

En tenant compte de ces différents critères, des recherches, notamment celle de L.PETITTO et P. MARENTETTE en 1991, montrent qu'une organisation

gestuelle semblable à celle de la langue des signes est repérable chez des enfants, soumis uniquement à cette langue des signes, dès l'âge de 8 mois. L'enfant produit alors des gestes sans but précis. Il s'agit surtout de mouvements rythmiques d'ouverture et de fermeture réalisés avec des configurations particulières de la main. Ces gestes sont bien effectués dans un espace délimité, dans des circonstances données et se rapprochent clairement des gestes utilisés dans la langue des signes.

Ces gestes ne sont pas réalisés par des enfants entendants baignant dans un environnement de langage oral.

Il existerait donc un programme général d'acquisition du langage dans lequel les étapes seraient similaires en langue des signes comme en langue orale.

Les bébés sont soumis très tôt à la langue dans laquelle ils baignent, et cela a une influence dès le stade du babillage sur le développement de leur langage.

### **3.3 L'enfant et l'acquisition des premiers gestes**

#### **3.3.1 L'âge d'apparition des premiers gestes**

Tout comme les premiers mots en langage oral, les premiers signes apparaissent de façon isolée pendant plusieurs mois avant que l'enfant ne puisse les combiner.

Plusieurs études (23) ont montré que les enfants sourds nés de parents sourds émettent leurs premiers gestes relativement tôt, avant que les enfants entendants n'émettent leurs premiers mots. Ces gestes précoces se retrouvent également chez les enfants entendants de parents sourds exposés à la langue des signes dès leur plus jeune âge.

Ils apparaîtraient entre sept et neuf mois.

Selon une étude réalisée par BONVILLIAN entre 1983 et 1985, l'apparition précoce des premiers gestes LSF ne serait pas due à leur iconicité, mais au fait que la motricité et la coordination oculo-manuelles ont lieu plus tôt que le développement de la motricité articulatoire. Les parents peuvent également reprendre avec leurs propres mains, les gestes ébauchés par l'enfant pour leur

redonner la bonne configuration, ce qui n'est pas faisable pour les productions orales.

De plus, les gestes sont plus facilement imitables pour un enfant que les mots, car ils sont plus facilement identifiables.

Il est cependant bon de distinguer les gestes qui ont réellement un sens en langue des signes, des autres productions gestuelles, tels que les gestes de pointage présents chez tous les enfants.

### 3.3.2 Les premières combinaisons de signes

Les premières combinaisons de deux signes apparaissent vers l'âge de seize mois. Au départ, elles ne seraient que des expressions « toutes faites » produites uniquement dans certains contextes. Les combinaisons de plusieurs signes obéissant à des impératifs d'ordre syntaxique apparaissent quelques mois plus tard, vers 18 mois. C'est à cet âge également qu'apparaissent les premières combinaisons de deux mots dans les productions vocales des enfants baignant dans une langue orale. L. PETTITO remarque que les premières apparitions de « multi-mots » s'accompagnent, comme chez les enfants entendants, du déclin des gestes non-linguistiques.

Des études dans les années 1980 ont fait remarquer que, les enfants soient sourds ou signants, ils sont dans les deux cas capables de combiner gestes déictiques, gestes référentiels et mots. La différence entre enfants entendants et enfants sourds se fait lorsque la combinaison des mots met en jeu des éléments symboliques : en effet, les enfants entendants ne peuvent associer deux gestes symboliques alors que les enfants sourds le peuvent parfaitement. En revanche, ceux-ci ne peuvent pas associer deux éléments lexicaux verbaux.

On note donc une différence dans les premières combinaisons de signes chez les enfants, non pas dans l'âge puisqu'elles apparaissent à peu près au même moment, mais dans le contenu.



### 3.3.3 Les premières acquisitions linguistiques

En langue des signes les acquisitions linguistiques résident en fait en acquisitions des configurations manuelles et de toutes les caractéristiques distinctives propres à la langue des signes que nous avons déjà évoquées (mouvement, lieu d'articulation, orientation, etc.).

Les relations sémantiques se développent de manière normale dans la majorité des cas : elles se déroulent en général dans le même ordre que pour un enfant entendant, en revanche elles peuvent être acquises de manière plus lentes.

Nous avons déjà vu que l'ordre des mots de la phrase en langue des signes diffère de celui de la langue orale. En langue des signes, il est flexible et dépend des relations entre les éléments. Les enfants vont donc d'abord acquérir les ordres d'émissions les plus neutres de la langue des signes adultes, puis, grâce à l'acquisition (bien plus tard) de la maîtrise des flexions, ils pourront formuler des phrases qui nécessitent plus d'adaptation.

⇒ On note donc que le développement du langage des signes suit tout de même relativement la même progression que celui du langage oral, malgré la différence pourtant notable entre les deux langues.

L'acquisition de cette langue va se faire de manière naturelle si l'enfant baigne dedans et s'il est dans un climat affectif suffisant. Les conditions nécessaires à l'acquisition du langage sont en effet les mêmes quelle que soit la langue maternelle. Il est donc important que les parents, même si leur statut auditif diffère de celui de leur enfant, communiquent avec celui-ci de la manière la plus naturelle possible.

## CONCLUSION

La surdité ne peut ˆtre considérée comme entrainant un véritable handicap à la communication. En effet, la langue des signes est une langue qui permet aux sourds de communiquer entre eux et de communiquer avec les personnes entendantes qui comprennent cette langue.

Les déficients auditifs partagent de nombreuses choses, ils ne sont pas totalement « isolés » et aujourd’hui de plus en plus de moyens sont déployés pour leurs besoins.

La langue des signes leur permet également de pouvoir transmettre leur propre langue lorsqu’ils donneront naissance à un enfant, et deviendra ainsi une langue maternelle pour celui-ci, comme toute autre langue orale le serait.

Il est indéniable qu’il sera plus difficile pour les parents de répondre à tous les besoins de leur enfant du fait de ce déficit sensoriel, mais l’enfant pourra toutefois se développer sainement s’il baigne dans un climat affectif suffisant et si ses parents interagissent avec lui, malgré l’absence de langage de l’un ou l’absence d’audition de l’autre.

Nous avons vu que si la langue des signes est celle des parents, ils vont pouvoir la transmettre à leur enfant. En revanche, dans le cas des enfants entendants de parents sourds, on peut se demander comment ceux-ci, baignant dans la langue des signes, vont pouvoir acquérir la langue orale.

### **III. LE CAS DES ENFANTS ENTENDANTS DE PARENTS SOURDS**

Etrangement, la situation des enfants entendants nés de parents sourds est très rarement évoquée dans la littérature.

Pourtant, il existe bien une différence de statut auditif entre les parents et les enfants, susceptible d'engendrer des difficultés de communication.

Pourquoi ce sujet n'est-il donc quasiment jamais abordé ? Le langage des enfants entendants de parents sourds se développe-t'il sans problèmes ? Nous avons pourtant vu précédemment toute l'importance du bain de langage oral dans le développement du langage de l'enfant.

Quelle est donc l'importance de la communication gestuelle et des interactions précoces entre les parents et leur bébé ?

Il semble évident que, comme dans toute famille, le développement affectif et langagier dépendra principalement des facteurs relationnels et notamment de l'ajustement des parents aux besoins spécifiques de leur bébé. La qualité de la relation parents sourds – bébé entendant sera l'une des premières conditions de l'évolution de l'enfant.

## **A) RAPPEL GENETIQUE**

Le silence relatif autour du cas des parents sourds ayant des enfants entendants est d'autant plus surprenant que, selon de nombreux auteurs, environ quatre-vingt-dix pourcents des couples sourds auraient des enfants entendants.

En effet, quatre-vingt-quinze pourcents des personnes sourdes se marieraient entre elles, mais il faut rappeler que seuls les sourds dont la surdité est héréditaire auront des enfants également sourds.

Les surdités d'origine génétique représentent entre cinquante et soixante pourcents des surdités pré-linguales.

Parmi ces surdités d'origine génétique, seules quinze pourcents sont des surdités à transmission autosomique dominante (c'est-à-dire qu'un seul parent suffit à transmettre la surdité et il y aurait une possibilité sur deux qu'il donne naissance à un enfant sourd).

Il faut noter la prévalence de ces surdités familiales dans les isolats géographiques ou dans les cultures à forte proportion de mariages consanguins. Quatre-vingt-cinq à quatre-vingt-dix pourcents des autres surdités génétiques sont donc des surdités à transmission autosomique récessive. Dans ce cas, il faut que les deux parents sourds aient le même gène récessif altéré et qu'ils le transmettent tous les deux à leur enfant. La possibilité d'avoir un enfant sourd est donc d'une sur quatre.

Les surdités sévères ou profondes représentent environ deux pour mille de la population, et à peu près sept-cent-soixante naissances par an en France.

## **B) LE PHENOMENE « CODA » : *Children of Deaf Adults***

### **1. LA NAISSANCE DU PHENOMENE AUX ETATS-UNIS**

Depuis une vingtaine d'années, le sentiment commun des enfants entendants nés de parents sourds d'appartenir à deux « cultures », à deux « mondes » a fait naître aux Etats-Unis principalement, de nombreuses organisations.

En 1983, Milie BROTHER, une étudiante américaine, crée un journal d'informations pour les enfants entendants de parents sourds après ses études à l'université de Gallaudet (destinée aux sourds et malentendants avec une éducation bilingue). En effet, elle a rencontré de nombreuses personnes au cours de ses années d'étudiantes, des sourdes, des entendants, et d'autres, « comme elle ». Elle a ainsi pu se rendre compte qu'il y avait une réelle différence entre les étudiants qui étaient devenus interprètes grâce aux cours, et les Coda.

Le phénomène « CODA » est donc né principalement grâce à cette femme, qui a créé ensuite l'organisation pour adultes « CODA International » qui existe toujours aujourd'hui.

Le sigle CODA signifie Children Of Deaf Adults, c'est-à-dire enfants nés d'adultes sourds. Depuis la naissance et la reconnaissance de ce phénomène aux Etats-Unis, de nombreux regroupements ont eu lieu dans ce pays, montrant la difficulté de ces personnes à se situer entre deux cultures (sourde et entendante). Dans ce pays tout particulièrement, les rassemblements ont en quelque sorte une visée plus « thérapeutique », de partage, d'échanges, dans le but que les enfants entendants de parents sourds se rassurent entre eux sur leur identité.

En France, l'équivalent des CODA est représenté par le sigle EEPS (enfants entendants de parents sourds). Mais cette idée de « communauté » suscite beaucoup moins d'intérêt qu'aux Etats-Unis. Il y a cependant eu, en France, le premier rassemblement d'enfants entendants de parents sourds lors d'un congrès à Massy, du 13 au 15 mars 2009. Jusqu'à présent la France n'avait jamais organisé un tel événement contrairement à bien d'autres pays. Ce congrès a réuni environ 400 personnes, dont plus d'un tiers de Coda. Les adultes présents ont pu parler de leur vécu, de leurs difficultés, ils ont pu échanger des anecdotes. En partageant ces histoires « c'est comme si on se tendait des miroirs, des reflets les uns des autres. C'est très important ce partage, c'était un moment rien que pour nous » (50).

## **2. LA PLACE DES ENFANTS ENTENDANTS DANS LA FAMILLE SOURDE**

Si les enfants entendants de parents sourds sont en recherche à l'âge adulte d'un sentiment d'identité, c'est en partie car pendant l'enfance et l'adolescence leur place au sein de la famille n'est pas toujours bien définie.

En effet, dans une famille classique, la hiérarchie est le plus souvent clairement définie, les parents détiennent des informations inconnues aux enfants, ils peuvent s'adapter et gérer les diverses situations problématiques. Ils jouent un rôle « protecteur », les enfants ont confiance en leurs parents, ils se sentent sécurisés dans leur développement.

Dans le cas de familles composées de parents sourds, les enfants, du fait de leur statut auditif d'entendant, détiennent parfois plus d'informations que leurs parents, informations qu'ils auront entendues volontairement ou non. Ils peuvent donc être inquiétés ou encore avoir une influence sur la prise de décision au sein de la famille.

Ceci n'est cependant pas pathologique tant que chacun des membres garde sa propre place : les enfants leur part d'innocence, les parents leur part d'autorité.

En revanche, il peut y avoir un problème lorsque l'un des rôles est attribué avec excès à un enfant, notamment la demande d'interpréter souvent faite à l'aîné de la fratrie.

Le bon fonctionnement familial dans les cas de surdités est grandement influencé par l'aide que les parents sollicitent auprès de leurs enfants. Si les parents sont trop demandeurs, et par conséquent trop dépendants, il peut y avoir un dysfonctionnement.

### **2.1 Le rôle d'interprète de l'aîné**

Tous les enfants considèrent leurs parents comme les personnes prenant les décisions, les initiatives, gérant les différents problèmes.

En revanche dans les familles composées de parents sourds, les enfants, notamment les aînés, ont l'impression de jouer les interprètes de leurs parents, ceux-ci ne faisant que rarement appel à d'autres adultes de la famille ou à des interprètes.

Nous nous permettons ici de citer un témoignage d'une fille née de parents sourds : « à huit ans, je connaissais les problèmes personnels de mes parents, ils m'emmenaient avec eux à la banque, c'est moi qui faisais l'interprète entre eux et le banquier pour parler de leurs difficultés financières. Je n'aurais pas dû savoir ça à mon âge, ça m'angoissait, j'avais l'impression que c'était aussi mon problème ».

Dans ces cas-là, l'enfant joue vite un rôle plus important que celui de ses parents, il téléphone, prend les rendez-vous, remplit les papiers, etc. On lui attribue de nombreuses responsabilités qu'il ne devrait pas avoir à son âge.

Alors que les plus petits de la fratrie sont souvent ravis qu'on leur demande de l'aide occasionnellement, les aînés, eux, sont jaloux de leurs frères et sœurs et ne comprennent pas pourquoi c'est toujours aux plus grands que l'on s'adresse : « à eux, on ne leur demande rien ! »

## **2.2 Le sentiment de culpabilité**

Les enfants entendants nés de parents sourds se sentent parfois gênés, embarrassés dans certaines situations dans lesquelles on leur demande d'interpréter : en effet, ils peuvent être embarrassés par la nature de la traduction qui n'est pas forcément de leur âge, ou au contraire lorsque, justement on parle d'eux. Par exemple un enfant à qui la maîtresse demande de traduire à ses parents une conversation au sujet de son comportement en classe.

Il arrive aussi que les enfants aient peur qu'on se moque d'eux ou de leurs parents. La surdité est malgré tout une forme de handicap et reste donc, malheureusement, sujet aux regards d'autrui et parfois même aux moqueries. Certains enfants l'acceptent bien, d'autres beaucoup moins selon leur âge et leur ressenti personnel. Cela peut aller jusqu'à un sentiment de honte de ne pas avoir des parents « comme tout le monde ».

Enfin, de nombreux enfants parlent de colère et de frustration par rapport au temps passé à gérer les problèmes parentaux.

Ces sentiments (honte, frustration, gêne) qui sont en contradiction avec l'amour qu'ils portent à leurs parents, entraînent la plupart du temps de la culpabilité chez ces enfants. Ils ont l'impression d'être déloyaux envers la communauté sourde en général, leurs parents en particulier.

De plus, les parents accentuent parfois inconsciemment ce sentiment de culpabilité, lorsqu'ils leurs disent « tu ne veux pas nous aider ? » ou encore « toi tu as de la chance, tu entends », ce qui peut accentuer le mal-être chez certains enfants.

### **3. LE POINT DE VUE DES PARENTS**

Les parents vivent la plupart du temps très bien leur surdité, comme nous l'avons vu dans la partie sur la culture sourde : ils sont fiers de leur statut et de leur langue. Des études ont montré qu'ils voient de manière généralement positive leur rôle d'éducateur. Ils reconnaissent cependant avoir des difficultés à gérer les conflits entre frères et sœurs, sans pour autant avoir de problèmes d'autorité sur leurs enfants.

Les parents ne se rendent pas toujours compte lorsqu'ils sollicitent les enfants que cela puisse les déranger. Ils peuvent trouver que c'est normal, et que ce qu'ils demandent n'est pas grand-chose. En effet, ils ont parfois du mal à faire autrement, et il est bien pratique pour eux de demander de l'aide aux enfants de temps en temps.

Le sentiment d'identité des enfants entendants de parents sourds ainsi que leur place au sein de la famille est donc source d'interrogations.



Il faut laisser à l'enfant, devenu adolescent, la possibilité d'exprimer ses sentiments contradictoires à ses parents, et que ceux-ci soient réalistes quant aux attentes qu'ils ont envers leur enfant.

Si les parents sont clairs sur leur propre identité, sur leur place à eux au sein de la famille et de la communauté en général, alors l'enfant se construira d'autant mieux.

Le sentiment d'identité se met en place très tôt, grâce notamment aux interactions précoces, et il joue un rôle important dans la maturité et dans le développement du langage.

Il est donc important que les enfants aient, dès leur plus jeune âge, une place bien définie au sein de la famille.

Voir leurs parents communiquer, peu importe par quel moyen, montre aux enfants qu'ils sont compétents et peuvent être autonomes dans l'échange. Donner l'image de parents « capables » permet ainsi à l'enfant de prendre sa place et de se structurer.

### **C) LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE**

Nous avons vu que de nombreuses conditions doivent être réunies pour permettre au langage de se développer. Parmi celles-ci, le « bain de langage » demeure primordial. Les enfants entendants de parents sourds n'ont pas ce bain de langage oral, ils ont parfois un « bain de langage des signes », et encore pas tout le temps. En effet, certains parents pensent que ça ne sert à rien de parler en langue des signes à leur enfant entendant car il ne comprendra rien, et du coup ne communiquent que très peu avec lui, ou seulement par quelques mimiques et contacts tactiles.

Nous avons vu par exemple l'importance des gestes de pointage qui attirent l'attention du bébé : le doigt qui montre appelle le regard. Dans le cas de parents sourds, il n'y a pas de verbalisation qui accompagnent ces gestes. Les activités communes sont donc les mêmes, mais l'enfant ne va pas entendre le nom de ce qu'il touche ou de ce qu'il montre. Il est important que ce modèle d'interaction

existe, pour que l'enfant s'éveille aux choses qui l'entourent. Mais en ce qui concerne le langage, comment les parents pourront-ils lui donner le nom de ce qu'il voit ? Il est pourtant nécessaire que l'enfant ait à sa portée dès son plus jeune âge les étiquettes qu'il peut mettre sur les objets.

Comment va alors pouvoir se développer ce langage, entre langue des signes si elle est utilisée avec l'enfant et langue orale perçue à l'extérieur du foyer familial ?

## **1. UN BILINGUISME PARTICULIER**

### **1.1 Généralités sur le bilinguisme**

Le bilinguisme est la capacité d'une personne à maîtriser deux langues différentes ou plus.

D'après la définition de LEWIS et al. en 1995, il est possible de distinguer différents niveaux de maîtrise de l'une ou l'autre langue : le bilinguisme n'impose pas la maîtrise égale des deux langues.

On peut dire qu'il existe un bilinguisme lorsqu'un sujet peut utiliser deux langues selon la situation dans laquelle il se trouve.

Enfin, un individu est considéré comme bilingue lorsqu'il s'identifie comme tel et que les autres l'identifient également comme étant bilingue.

Il faut distinguer deux types de bilingues, les bilingues « précoces », qui ont acquis simultanément et spontanément deux langues pendant leur petite enfance, et les bilingues « tardifs » qui ont appris une seconde langue après leur langue maternelle.

Le bilinguisme a pendant longtemps été vu comme ayant un effet négatif sur la scolarité, sur l'intégration ou encore sur le développement cognitif et social de l'enfant. Ce n'est que depuis les années 1970 qu'un changement d'avis radical a eu lieu par rapport au bilinguisme et qu'il pourrait être vu comme « un plus » pour le développement de l'enfant.

Certains auteurs postulent que l'enfant passerait par trois stades au cours du développement : pendant le premier, l'enfant posséderait un système commun contenant les mots des deux langues, ensuite, au deuxième stade, il commencerait à différencier le lexique et la phonologie. Enfin, au dernier stade, les deux langues seraient séparées des points de vue lexical, phonologique et syntaxique.

## **1.2 L'enfant baignant entre deux langues**

L'enfant bilingue a ainsi à sa disposition deux langues différentes et il doit choisir le code approprié en fonction de l'interlocuteur ou de la situation. L'enfant ne serait pas conscient pendant longtemps qu'il baigne dans ces deux langues différentes.

Dans le cas d'enfants entendants de parents sourds, l'investissement de la langue maternelle pose certains problèmes. En effet, la langue des signes renvoie à une « infirmité parentale ». Pour les enfants, il manque quelque chose à leurs parents : l'ouïe, la capacité de bien s'exprimer oralement, celle de se faire correctement comprendre. Ainsi, la langue des signes, en ce qui concerne la construction de la personnalité, renvoie plutôt à un manque, et moins à une « culture étrangère » comme dans les cas de bilinguismes traditionnels.

De plus, cette forme de bilinguisme comporte une autre particularité par rapport au bilinguisme classique : il est bimodal. Une langue est ainsi exprimée en modalité visuo-gestuelle, l'autre auditivo-vocale.

Une étude de D. MOORES (13) a montré que les mères sourdes avaient tendance à davantage vocaliser lorsque la communication était essentiellement affective.

Les enfants entendants de parents sourds sont donc confrontés très tôt à deux langues différentes : la langue des signes si l'un ou les deux parents l'utilisent, la langue française, avec le second parent ou à l'extérieur du cadre familial.

Nous avons vu que la langue des signes française diffère par de nombreux points de la langue française. On peut donc se demander comment le langage de l'enfant peut se développer au milieu de ces deux modalités linguistiques, de ces codes différents.

Nous pouvons également nous demander si l'âge d'exposition au langage oral a une influence. En effet, la langue des signes sera alors la langue « dominante » de l'enfant, celle dans laquelle il baignera le plus souvent. L'introduction d'une seconde langue devra provoquer une réorganisation des capacités perceptives et réorienter l'attention de l'enfant vers le son et non plus vers le geste. Il devra s'habituer à distinguer les contrastes phonétiques de la langue orale, comme il s'est habitué à distinguer les différents signes, leurs emplacements, leurs mouvements. Des interférences se produiront probablement, avec des superpositions, interpositions de signes au milieu du langage oral et vice-versa.

## **2. CE QUE L'ENFANT ENTENDANT DE PARENTS SOURDS PEUT RECEVOIR DU LANGAGE**

### **2.1 Ce que les parents transmettent**

Il existe trois cas de figure : les parents oralisent avec ou sans gestes, ils utilisent la langue des signes ou alors ils n'osent pas communiquer avec leur enfant.

Il existe en effet des parents qui n'osent pas parler à leur enfant, car ils trouvent leur voix bizarre ou car ils ne voient pas l'intérêt d'utiliser la langue des signes avec un enfant qui entend.

Pourtant il est primordial qu'une forme de communication s'établisse, qu'elle soit orale ou signée.

Ce que les parents vont pouvoir transmettre dépend pour beaucoup de ce qu'ils ont eux-mêmes hérité de leurs parents. En effet, s'ils étaient eux-mêmes sourds de parents entendants, n'ayant pas le même statut auditif, ils n'ont peut être

reçu qu'un maigre « héritage communicationnel ». Ils sont peut être gênés dans leurs relations avec leur enfant car ils étaient eux-mêmes frustrés de leur relation avec leurs propres parents. Ils ont probablement subi les carences auxquelles sont souvent soumis les enfants sourds, ce qui ne les met pas dans une situation confortable pour assumer leur rôle de parents.

Ils n'auront en effet jamais eu les contacts qu'il peut exister dans des familles entendants, qui parlent de tout et de rien, dans lesquelles les parents lisent ou racontent des histoires à leur enfant.

La situation semble plus évidente lorsque les parents sont eux-mêmes nés de parents sourds : ils ont une « culture » à transmettre à leur enfant, une langue, des savoirs reçus de leurs propres parents. En revanche, ils pourront se sentir frustrés de ne pouvoir perpétuer une lignée du fait de la différence de statut auditif de leur enfant.

Mais dans les deux cas, le couple déficient auditif se pose des questions sur le fait d'avoir un enfant entendant : ce bébé qui va naître, saura t'on s'en occuper, répondre à ses demandes ? Quels sont les besoins d'un enfant entendant ?

Et qu'en est-il réellement du langage ? Du fait de la différence de statut auditif, la communication va probablement être moins évidente que dans une famille entendante quelconque. On peut en effet se demander s'il existe une place pour le langage spontané ou si les échanges se résument aux besoins de la vie quotidienne. En effet, dans le cas d'enfants sourds n'ayant pas le même statut auditif que leurs parents, des études ont rapporté que la gratuité du langage tendait à disparaître au profit d'un « enseignement » de la parole. Le « parler pour ne rien dire » n'existe alors quasiment plus dans ces familles.

De plus, en ce qui concerne la communication précoce, il existe des conduites exploratoires avec le jeune bébé, mais la famille ne réagit pas comme dans une famille entendante : ne les entendant pas, elle n'imité pas ou peu les productions vocales de l'enfant qui vont alors risquer de s'éteindre petit à petit.

En outre, la langue maternelle est censée être un pont permettant le passage de la relation mère-enfant, à l'intégration de l'enfant dans une société parlant cette langue. Lorsque la langue maternelle est différente de celle parlée à l'extérieur du domicile, ce qui est le cas de la langue des signes en France par exemple, il est possible qu'elle enferme l'enfant dans une relation trop exclusive avec ses parents et les proches parlant la même langue.

Quels vont donc être les moyens mis en place par les parents pour éviter soit que l'enfant ne puisse se socialiser à cause de cette langue particulière qui n'est utilisée qu'au sein de sa famille, soit qu'il ne puisse communiquer avec les propres membres de sa famille si les parents font preuve de maladresse ou tout simplement si la difficulté à communiquer est trop importante étant donné la différence de statut auditif ?

## **2.2 Les moyens de « compensation »**

### 2.2.1 La télévision

Il est fréquent que de mauvaises idées circulent dans l'esprit des parents. En effet, nombreux sont ceux qui croient qu'en installant leur enfant devant le poste de télévision celui-ci pourra « apprendre le langage ». La télévision n'est en effet pas un bon substitut à la parole. Elle ne fournit pas de « feed-back » aux actions de l'enfant ou à ses tentatives pour parler : il n'existe ni reformulations, ni réponses, ni remarques, ni répétitions).

De plus, la langue des émissions télévisées est destinée dans l'ensemble aux adultes. Pour le jeune enfant, la télévision représente donc un apport linguistique très appauvri qui ne lui fournit pas les caractéristiques d'une langue destinée aux enfants.

Et même si quelques émissions tentent de s'adapter au langage des petits, telles que les Télétubbies, elles ne fournissent absolument pas les contextes sociaux fondamentaux dans lesquels se produit une interaction réelle.

La télévision est donc parfaitement inadaptée comme source principale de messages parlés. Les sources indirectes, que ce soit la télévision, ou même le langage d'adultes entre eux, ne suffisent pas à provoquer l'émergence du langage à l'âge attendu.

### 2.2.2 Le mode de garde

Le mode de garde que choisiront les parents lorsqu'ils reprendront le travail ou tout simplement lorsqu'ils voudront exposer leur enfant au langage oral est primordial. En effet, il est déjà important pour des enfants vivant dans des familles entendantes, mais l'est encore plus dans le cas qui nous intéresse.

Il existe une différence importante entre une assistante maternelle et la crèche. Dans le premier cas, le maintien d'une communication dyadique est davantage possible. L'implication de l'adulte dans l'interaction est à prendre en compte.

En crèche, en revanche, les auxiliaires de puériculture ont à leur charge tout un groupe d'enfants, auxquels elles s'adressent souvent simultanément.

Il est important de prendre en compte trois points importants au moment du choix :

- la qualité et la quantité de l'apport linguistique
- la cohérence du discours et les incitations à des productions linguistiques de type « dénomination »
- le langage entendu qui n'est pas adressé à cet enfant mais dans lequel il baigne tout de même.

Les deux premiers points seront probablement favorisés chez une assistante maternelle, le dernier en revanche prédominera en crèche.

Or, la situation dyadique est plus importante, c'est elle qui favorise le développement structural du langage (vocabulaire et syntaxe), tandis que la crèche et autres situations polyadiques favorisent plutôt le développement fonctionnel du langage et l'acquisition de certaines formes linguistiques.

Cependant, pour que ces différentes situations puissent jouer un quelconque rôle dans le développement du langage de l'enfant, il ne faut pas oublier un point important (33) : le mode de garde doit assurer les soins matériels,

manifester à l'enfant l'affection dont il ne peut se passer et lui parler longuement chaque jour. La qualité et la quantité de toutes ces interactions sont aussi la clé de l'évolution du langage.

Il est peut être ainsi préférable de faire garder l'enfant par un autre membre de la famille (grands-parents, oncles, tantes, etc.), entendants, si cela est possible.

Mais le mode de garde suffit-il à permettre un bon développement du langage ? Combien d'heures par jour ou par semaine sont nécessaires pour cela ?

Et qu'en est-il si l'enfant est gardé à la maison par les parents jusqu'à l'entrée à l'école maternelle, ou s'il arrive à l'école avec un gros retard de langage ?

### 2.2.3 L'école

Il est évident que l'école, elle aussi, fournit un bain de langage important à l'enfant. Cependant, la considérer comme permettant l'accès au langage et jouant un rôle dans son élaboration est un leurre.

En effet, cela supposerait que le développement du langage se déroule chez tous les enfants de la même manière quel que soit leur vécu linguistique. Cela supposerait également que chaque enfant est « idéal » et non que tous les enfants sont différents.

De plus, l'institutrice est confrontée à une classe d'une vingtaine ou plus d'enfants. Comment alors permettre une situation favorable à un développement du langage ? Il est difficile de croire qu'elle pourra s'adresser individuellement à chaque enfant ou encore reformuler tout ce qu'ils prononceront mal au cours des différentes activités de la journée.

« L'enfant doit être considéré dans l'ici et le maintenant » (L. LENTIN, 22)

Il faut aussi rappeler que la fréquentation de l'école ne fait pas disparaître les problèmes de langage.

En revanche, A. INIZAN rappelle que l'école maternelle est un lieu de prévention. Elle permet ainsi de détecter des troubles éventuels et d'adresser l'enfant vers un spécialiste adapté, afin d'éviter qu'il s'enferme dans ses difficultés d'expression et de communication et se replie sur lui-même.



### **3. LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE EN LUI MEME**

#### **3.1 Comment repérer un développement atypique du langage**

Il existe des signes dans le développement de l'enfant qui peuvent faire penser à un dysfonctionnement du langage. Ceux-ci sont repérables aux alentours de la deuxième année et ne doivent en aucun cas être négligés. Pour cela, il est nécessaire de connaître les différentes étapes qui permettent à l'enfant de passer des premières vocalisations aux premiers énoncés significatifs, et ne pas oublier que le développement du langage se fait en harmonie avec le développement général.

Ainsi, on sait que l'âge d'apparition du premier mot de l'enfant se situe entre neuf et douze mois, on s'inquiètera donc d'un enfant qui n'a encore jamais produit de mots à dix-huit mois.

Il en va de même pour l'acquisition du lexique, de la syntaxe, de la compréhension.

Le développement du langage sera à replacer dans celui de la communication globale. En effet, un enfant qui ne cherche pas du tout à communiquer est plus « inquiétant » qu'un enfant qui communique mais ne dispose pas du langage pour cela.

#### **3.2 Un développement du langage qui ressemble à celui de l'enfant sourd ?**

On peut se demander à quoi va ressembler le langage de l'enfant sourd. En effet, comme l'enfant sourd, il est privé de bain de langage. Pourtant, lui entend.

Va-t-il développer la langue des signes ? Va-t-il s'exprimer oralement ? Si oui, de quelle manière ? Vont-ils produire davantage de gestes ?

Une étude (23) a montré que de nombreux enfants entendants de parents sourds présentaient un retard de langage de plus d'un an, tant dans la compréhension que dans l'expression.

Alors à quoi ressemble ce langage en développement ?

Chez l'enfant sourd profond, sans gain, il existe des troubles de la voix, repérable assez tôt : la voix est assez monocorde avec peu de fréquences graves ou aiguës.

Les enfants sourds développent le lexique bien plus en retard qu'un autre enfant : le stock lexical de dix mots se construit lentement chez tous les enfants, mais encore plus chez les enfants sourds : environ douze mois pour les premiers, vingt-trois pour les seconds. Plus on avance en âge, plus l'écart se creuse, ce qui, vraisemblablement ne sera pas le cas pour les enfants entendants de parents sourds qui, eux, seront quand même exposés au langage oral. Cependant, on ne sait pas s'il existera un retard, ni de combien il sera.

Il se peut que l'enfant ait également des troubles de l'intelligibilité. En effet, si ses parents oralisent, ils ne seront pas forcément un bon modèle pour autant. Et s'ils ne parlent qu'en langue des signes, l'enfant n'aura aucun retour, personne pour lui dire qu'il articule mal, parle trop vite

## CONCLUSION

Il est donc difficile de savoir si le langage de l'enfant entendant de parents sourds aura des caractéristiques de celui de l'enfant sourd. Peu d'études ont été réalisées sur le sujet.

Pourquoi cet enfant aurait-il des troubles de la voix, de la prononciation, de la compréhension, du lexique, etc. alors qu'il entend ? Cependant comment pourrait-il développer un langage normal en étant privé de bain de langage dans le foyer familial ?

Nous avons vu le rôle primordial de toutes les interactions précoces. Cependant, il est possible qu'elles soient entravées dans ce contexte.

En effet, la qualité relationnelle qui imprègne les soins que la mère donne au bébé, les réponses que les parents fournissent sont fondamentales pour le développement futur d'une vie psychique solide. Cela vaut pour tout enfant, qu'il ait des parents sourds ou non.

Or, la capacité des parents à agir de manière adaptée aux besoins du bébé tient en grande partie à leur propre vécu. En soi, la déficience auditive ne devrait pas perturber la qualité relationnelle entre les parents et l'enfant, mais elle peut réveiller un vécu antérieur qui pourrait être marqué de carences selon l'enfance qu'ils ont eu et la communication qui était établie avec leurs propres parents. Ainsi, lorsque les parents sont sourds, la qualité de la relation est mise à l'épreuve, nécessitant une volonté, une détermination de la part des parents pour la rétablir. Elle dépend donc des ressources communicatives de la famille.

On peut ainsi se demander s'ils ont eux-mêmes été assez satisfaits dans leurs besoins de bébés pour être capable d'empathie à leur tour vis-à-vis de leur propre bébé.

De plus, toutes ces interactions précoces et ces soins maternels sont importants mais ne suffisent pas à eux seuls à provoquer l'émergence du langage. Une exposition au langage oral quelques heures par semaine suffirait-elle à pallier le manque qu'il y a dans la famille ?

Il semble important quoi qu'il en soit, que les parents communiquent avec leur enfant, qu'ils transmettent leur savoir de la manière qu'ils peuvent, la plus naturelle possible. L'enfant a besoin de savoir ce qu'est un acte de communication, même si des échanges significatifs sont difficiles pendant un moment.

**Partie**  
Partie

**Pratique**  
Pratique

# I. OBJECTIF DE L'ETUDE

## A) PROBLEMATIQUE

Notre étude s'appuie sur une population actuellement constituée de quatre enfants entendants nés dans des familles de sourds profonds.

L'objectif est d'analyser la mise en place du langage, c'est pourquoi nous avons choisi des enfants en bas âge.

En effet, ces enfants nés de parents sourds ne bénéficient pas du bain de langage oral dans lequel est plongé chaque enfant dès sa naissance et même avant.

Si l'on reprend l'hypothèse selon laquelle l'enfant doit avoir un bain de langage et un climat affectif suffisant pour développer un langage oral correct d'après un modèle linguistique donné, on peut se demander comment ses enfants n'auraient pas de retard de langage.

De plus, la LSF, souvent langue principale exprimée par les parents est bien différente du langage oral en ce qui concerne la phonologie, la syntaxe et le lexique. Il est donc possible que l'enfant né de parents sourds présente des difficultés de langage tant sur le plan du lexique que sur celui de la syntaxe.

Nous savons également que les moyens tels que la télévision ou la radio ne permettent pas de développer une quelconque forme de langage. Il en est de même pour l'école : même si celle-ci fournit un bain de langage à l'enfant, il ne présente pas les caractéristiques nécessaires à l'apprentissage de la langue orale.

Aucun des enfants choisis pour cette étude n'a été suivi en orthophonie pour le moment.

L'étude n'est pas réalisée dans le temps, le langage a été évalué en une seule fois et donc il s'agit d'un bilan des capacités de l'enfant à un moment donné. Le langage est ainsi évalué de manière ponctuelle.

Les différentes possibilités et difficultés que possède l'enfant ne sont donc pas forcément toutes présentes malgré un effort pour être le plus représentatif possible de la communication de l'enfant dans sa vie quotidienne

Tous ces faits nous ont ainsi amené à nous poser certaines questions auxquelles nous tenteront de répondre en nous appuyant sur les diverses théories évoquées précédemment dans la partie théorique.

- existe-t-il nécessairement un retard de langage chez des enfants qui n'ont pas été baignés dans la langue orale dès leur naissance, comme l'affirment de nombreux auteurs ?
- est-il possible que, s'il existe un retard avant l'entrée à l'école, celui-ci disparaisse avec l'entrée en maternelle ?
- le mode de garde suffirait-il à pallier ce manque de stimulation vocale, sachant que ce n'est pas de ce bain de langage qu'émergent l'affection, l'amour et les interactions dont l'enfant a besoin pour s'épanouir ?

## **B) HYPOTHESE**

Les relations de communication étant perturbées dès la naissance entre les parents sourds et leur enfant entendant, on peut supposer que l'enfant aura un retard de langage (ou retard dans le développement de la communication précoce chez l'enfant plus jeune) et que celui-ci se manifestera dès son plus jeune âge.

Nous pouvons supposer que les versants de la réception et de l'expression seront touchés de la même manière.

Nous nous questionnerons donc sur l'importance de faire une évaluation, la plus exhaustive possible, de ces enfants afin d'essayer de repérer d'éventuels signes s'apparentant à un retard et de conseiller leurs parents sur l'attitude langagière la plus favorable à leur enfant.

## **II. PRESENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ET DE LA METHODOLOGIE**

### ***A) PROCEDURE***

La première étape de notre travail a été de trouver la population nécessaire pour l'effectuer.

Pour cela, nous avons contacté les diverses associations et centres de surdités dans cinq départements différents et nous avons également parlé le plus possible autour de nous du sujet de mémoire afin de faire marcher le « bouche à oreille », ce qui a été le plus fructueux.

Il a ensuite fallu créer un contact avec ces familles sourdes par e-mails interposés, car c'était le seul moyen de communication possible dans un premier temps.

La seconde étape a été de tenter de réunir un minimum d'informations concernant l'enfant par ce biais-là, lorsque le niveau de langage écrit des parents le permettait suffisamment.

La troisième étape a été la rencontre avec ces familles et notamment avec l'enfant. Nous avons observé l'enfant lors du bilan orthophonique (ou psychologique pour l'enfant le plus jeune), avons évalué ses possibilités langagières et avons rédigé à la suite de cela une analyse détaillée.

Enfin, la dernière étape a été d'effectuer une synthèse organisée de toutes ces informations et de présenter les résultats aux différents tests afin de mettre en évidence les particularités de chaque enfant sur le plan du langage, et de chaque famille en ce qui concerne la communication globale.



## B) LES OUTILS

❖ *Le PPAC* : « *primary progress assesment chart of social development* » créé par H.C. GUNZURG, nommé en français « le premier inventaire des progrès du développement social ». Ce test a pour but un contrôle visualisé du premier développement social de l'enfant dans quatre domaines différents : l'autonomie, la communication, la socialisation et l'occupation.

Il a été étalonné pour les enfants de la naissance à trente-six mois. Il donne également un âge de développement pour chacune des rubriques constituant les quatre domaines testés. Ainsi nous pouvons n'observer que certains points sans être obligés de faire passer tout le test.

Nous nous sommes intéressée aux domaines de la communication et de la socialisation pour A., en raison de son jeune âge.

❖ *L'ÉVALO* : « *EVALuation du Langage Oral* » de F. COQUET, P. FERRAND, J. ROUSTIT. Ce test est étalonné pour l'enfant de deux ans et trois mois à six ans et trois mois.

Il se compose d'une version courte et d'une version longue, d'une version « petits » (deux ans trois mois à quatre ans trois mois) et d'une version « grands » (quatre ans trois mois à six ans trois mois).

J'ai choisi de ne faire passer que certaines épreuves, que j'ai jugées particulièrement pertinentes pour le cas de l'enfant entendant de parents sourds. En effet, toutes les épreuves sont normées individuellement.

Nous avons donc choisi les épreuves suivantes :

Pour la phonétique et la phonologie :

-le test phonétique : répétition de phonèmes

-le test de dénomination-phonologie : nous demandons au patient de nommer un mot et évaluons ses capacités phonologiques. Si le mot est mal prononcé, nous lui demandons de répéter après nous.

-le test de répétition de logatomes : l'enfant doit répéter des logatomes de longueur croissante (deux à cinq syllabes).

Pour le lexique:

-le test de dénomination-phonologie afin de voir l'accès aux représentations lexicales. Cette épreuve est la même que celle de phonologie mais la notation est individuelle. Nous demandons au patient de nommer une image. S'il se trompe ou ne dit rien, nous lui donnons l'ébauche orale du premier phonème composant ce mot.

-le test de désignation à partir d'un mot, afin d'évaluer le lexique en réception

-le test de désignation d'images à partir d'un indice : il peut s'agir d'hyperonymes, de descriptions, de définitions par l'usage...)

-la compréhension de termes topologiques : nous demandons au patient de manipuler les objets donnés selon la consigne. Par exemple, « mets le chien sur le banc »).

- le lexique sous forme de mise en réseaux : l'enfant doit compléter des phrases ou répondre à des questions à partir d'inductions précises. Le thème donné est un chat à propos duquel l'enfant doit donner un maximum d'informations.

Pour la morphosyntaxe :

-la programmation morphosyntaxique : complétion de phrases d'après un énoncé que nous amorçons et qui sert de patron structural sur lequel l'enfant peut s'appuyer).

-la compréhension morphosyntaxique : manipulation d'objets d'après un énoncé donné.

Pour les gnosies :

- le test de gnosies auditivo-verbales : il s'agit pour les « petits » d'image à désigner en fonction de ce que l'enfant entend. Pour les « grands », il s'agit d'un jugement de valeur entre deux mots : « est-ce que tu entends pareil ? ».

Ces différentes épreuves permettent ainsi de tester à la fois le versant expressif et réceptif du langage sur différents plans.

La batterie EVALO se compose également d'épreuves de mémoire, visuo-spatiales, de graphisme, d'habiletés cognitives et de praxies que je n'ai pas jugées utiles de faire passer. En effet, il n'y a pas de raison pour que la surdité des parents et le manque de bain de langage influent sur ces différents domaines.

Il est important de noter que l'ordre des passations des épreuves n'est pas tout à fait aléatoire. En effet, il faut respecter certains points pour ne pas risquer de biaiser les résultats :

- les épreuves testant l'expression doivent toujours être passées avant celles testant la compréhension.
- deux épreuves qui utilisent le même matériel dans un domaine donné (par exemple compréhension et programmation morphosyntaxique) doivent toujours être séparées par une ou plusieurs épreuves d'un domaine différent.

Les résultats se réfèrent à un âge-cible proche de l'âge réel de l'enfant. Ils sont classés en plusieurs zones :

La zone bleue correspond à un résultat supérieur à la moyenne

La zone verte correspond à la moyenne

La zone jaune correspond à des scores « critiques », situés entre -1 et -2 écart-type de la moyenne.

La zone orange correspond à des scores très faibles situés entre -2 et -3 écart-type de la moyenne

La zone rouge correspond également à des scores très faibles (et donc pathologiques) situés en deçà de -3 écart-type de la moyenne.

Si l'enfant a des résultats apparaissant dans deux zones non-adjacentes (par exemple verte et orange), pour deux domaines comprenant des critères partagés, cela signifie qu'il y a une dissociation entre ces deux domaines ou intra-domaines testés, que les performances ne sont pas équivalentes et donc que les difficultés de l'enfant ne sont pas homogènes dans tel ou tel domaine.

### III. LA POPULATION

Notre population est composée à ce jour de quatre enfants.

Nous avons été confrontée à de grandes difficultés pour parvenir à un travail avec ces familles :

La première a été pour les trouver. En effet, en contactant les associations et les centres de surdité, nous nous sommes heurtée à plusieurs problèmes :

- soit il n'y avait pas de familles correspondant à notre recherche dans ces lieux
- soit les personnes gérant les associations n'ont pas jugé bon de faire suivre notre demande aux familles, constituant ainsi une sorte de « barrage » et ne nous permettant ni d'expliquer notre démarche, ni de communiquer nos coordonnées à des personnes qui auraient pourtant pu accepter de correspondre avec nous. On nous a assuré que les personnes sourdes ne comprendraient pas le but de notre mémoire et ne voudraient pas coopérer car c'étaient « des personnes fermées ».
- soit, enfin, lorsque nous avons trouvé des personnes dans quelques rares associations disposées à nous aider dans nos recherches, ce sont les familles elles-mêmes qui ont refusé de répondre, ou alors qui ne nous ont pas recontactées après plusieurs relances alors qu'elles avaient accepté premièrement de discuter avec nous.

Nous avons finalement trouvé quatre enfants.

Le premier contact nous a été donné par l'audioprothésiste du centre de surdité des Chanterelles   Nice.

Les trois autres ont été trouvé plutôt « par hasard », en discutant beaucoup autour de nous du sujet de mémoire à un maximum de monde, il s' st avéré que certaines personnes connaissaient de près ou de loin des parents sourds ayant des enfants entendants.

La seconde difficulté a été la différence de langue utilisée entre les parents sourds et nous-mêmes : ne maîtrisant pas bien la LSF, il a fallu dialoguer avec ces familles par e-mails ou avec un interprète, enlevant tout le naturel d'une communication spontanée.

De plus, parmi les trois familles contactées, l'une avait également de grosses difficultés avec le langage écrit, il a été très difficile de se comprendre par e-mail, ne serait-ce que pour convenir d'un premier rendez-vous pour se rencontrer.

Nous avons donc dû abandonner toute idée de rencontre avec cette famille, qui finalement ne répondait plus du tout, mais nous avons, tardivement mais heureusement, retrouvé une famille coopérante.

Finalement, nous avons tout de même réussi à réunir quatre enfants, les rencontrer et évaluer de près ou de loin leur possibilité de communication orale. Ceci n'a pu être effectué qu'une seule fois en raison de toutes les difficultés évoquées précédemment qui ne nous ont pas laissé beaucoup de temps pour une étude de l'évolution dans le temps du langage.

Nous avons toutefois tenté de faire une étude la plus représentative possible des capacités de communication de l'enfant.

Un des enfants a pu être observé en milieu scolaire, ce qui constitue un plus à notre étude, permettant ainsi de voir les capacités de l'enfant dans un milieu entendant dans lequel il est à l'aise.

Notre population est donc composée de deux garçons et deux filles :

- A. Huit mois
- T. Trois ans, huit mois
- P. Quatre ans, six mois
- N. Quatre ans, sept mois

Tous les enfants de notre étude ont :

- deux parents atteints de surdité profonde
- une audition normale

- un niveau de développement intellectuel normal
- moins de cinq ans
- été gardés majoritairement par leurs parents avant l'entrée en maternelle.

Nous nous sommes assurée que ces enfants n'avaient pas de pathologie associée (tel qu'une déficience intellectuelle) pouvant interférer dans l'acquisition du langage et qu'ils n'avaient pas non plus été suivis en orthophonie.

Nous n'avons pas tenu compte dans notre choix des enfants du mode de garde ni de la fratrie, mais il est évident que ces deux points rentreront en compte dans l'étude de chaque cas car ils peuvent avoir une influence non négligeable sur le bain de langage.

## IV. PRESENTATION ET ETUDES DE CAS

### A) LE CAS D' Aline

Aline est née le 7 juillet 2009. Elle est née de la deuxième union de sa maman, Stéphanie A., qui a déjà un fils entendant de onze ans d'un précédent mariage. Elle a la garde alternée de son fils.

Son père, Arnaud A., n'a pas d'enfants de son côté, elle est sa première fille.

Mme A. est sourde totale, non appareillée et ne communique que par la langue des signes.

Mr A., quant à lui, est sourd profond (perte de 80 décibels) appareillé, il a donc de meilleures possibilités de communication orale.

Il a une voix « de sourd », c'est-à-dire un peu nasalisée, un peu soufflée également. Certains phonèmes sont déformés. Mais il peut se faire comprendre assez aisément à l'oral.

Les parents d'Aline communiquent donc entre eux en LSF et le plus souvent de cette manière également avec leur fille. Seul Arnaud oralise de temps en temps par-dessus les gestes LSF émis.

#### **1. Anamnèse**

La grossesse et la naissance se sont très bien déroulées. M. et Mme A., ne savaient pas si leur fille serait sourde ou pas.

Après la naissance, ils se doutaient qu'elle entendait, mais un test a tout de même été pratiqué deux semaines après la naissance.

Les bilans ont confirmé ce que les deux parents avaient pressenti : Aline n'est pas sourde.

Ils ont très bien accueilli la nouvelle. Etant donné que le fils de Stéphanie n'a pas eu de problèmes dans son développement ni dans sa scolarité, ils sont rassurés par rapport à cela.

Aline est gardée par sa maman, qui ne travaille pas. Son père est absent environ quarante-cinq heures par semaines pour son travail.

Il est aussi très impliqué dans des associations de surdité, notamment avec parents entendants et enfants sourds, afin de leur donner des conseils et de les orienter dans le développement de leur enfant.

Il est ainsi très averti du développement de l'enfant en général, du rôle des parents, etc.

La petite fille n'a donc pour modèle langagier pour le moment principalement que de la LSF.

Cependant, elle semble très éveillée. Ses parents s'occupent beaucoup d'elle et sont très heureux.

Ils lui parlent énormément, de manière naturelle comme dans une famille entendante, bien que le bain de langage soit surtout gestuel.

Ils nous expliquent qu'inconsciemment ils signent plus lentement et font des gestes plus amples. Leurs mimiques aussi (qui ont, on se doit de le rappeler, un rôle très important en langue des signes), sont également accentuées.

Aline a les yeux rivés sur les mains de ses parents lorsqu'ils signent.

Monsieur A. nous dit que sa fille dort énormément et est très calme. Elle ne pleure quasiment jamais sauf quand elle a mal (lors des poussées dentaires par exemple).

Ses parents lui mettent la musique pour s'endormir, ce qui la berce et l'aide à trouver le sommeil plus facilement.

Ils fredonnent aussi des airs de chanson de temps en temps, sans mettre de paroles dessus.



Ils disposent, comme dans la plupart des familles sourdes, d'appareils pour détecter les pleurs de leur fille la nuit, composés de signaux lumineux dans la pièce et de vibrations sous le lit.

## **2. Le PPAC**

Nous avons choisi d'observer certains items du PPAC (premier inventaire des progrès du développement social).

Etant donné son jeune âge, bien entendu, aucun bilan de langage n'est possible.

Nous avons ainsi regardé les points importants de la communication, la socialisation, la mobilité et l'agilité.

### ❖ La communication

En expression :

Aline émet beaucoup de gazouillis.

Depuis quelques jours seulement, elle prononce de temps des « *bababa* ».

Nous avons observé des suites vocaliques telles que « *eeeeee* »

En réception :

Aline est sensible aux sons environnants. Elle tourne la tête pour chercher d'où vient le son. En revanche, quand deux personnes sont côte à côte et que l'une des deux parle, elle ne regarde pas forcément la personne qui est en train de lui parler.

Elle ne réagit pas encore au « non ».

Nous précisons que nous avons demandé à son père de lui parler dans la mesure du possible, afin qu'elle ne soit pas intimidée si c'est nous qui nous adressions à elle.

Aline suit des yeux une personne qui se déplace dans la pièce, elle regarde beaucoup autour d'elle.

En revanche, elle ne suit pas encore des yeux les gestes LSF, elle regarde, mais avec une vision globale, sans suivre chaque mouvement de bras.

Enfin, Aline ne répète pas encore les sons qu'elle vient d'entendre, mais elle s'en amuse, sourit et gazouille.

❖ La socialisation

Aline réagit à la présence d'une personne dans la pièce. Elle observe beaucoup ses parents notamment, leurs gestes, leur visage.

Elle rend un sourire très facilement, même venant de quelqu'un qu'elle ne connaît pas.

Elle s'agite quand elle voit quelqu'un de sa famille s'approcher d'elle avec de grands mouvements des bras et des jambes.

❖ La mobilité

Aline tient assise assez droite sans support depuis déjà deux mois (soit depuis ses six mois). Elle commence à tenir debout en se tenant à quelque chose ou lorsque ses parents lui tiennent les deux bras, mais ne se met pas encore debout tout seule.

❖ L'occupation (contrôle moteur global et mouvements fins des doigts)

Elle est capable de tenir un objet dans ses mains pendant un moment, de le manipuler, de la faire passer d'une main à l'autre. Elle les met beaucoup à la bouche également.

Elle peut tenir un petit objet entre son pouce et son index.

En revanche, elle ne les jette pas par terre et ne cherche pas encore à attraper tout ce qui est à sa portée comme le font beaucoup d'enfants de son âge.

Elle est plutôt calme de ce côté-là, se contente de ce qu'elle a dans les mains.

### 3. Analyse

L'observation de la communication, de la socialisation et de l'occupation nous montrent qu'Aline n'a pas de retard de développement par rapport à son âge.

Elle est sociable, ouverte à la communication, souriante et entièrement dans le contact.

En revanche, je ne l'ai personnellement pas vu produire de suite de deux syllabes de type [dada], [baba], etc. qui sont pourtant attendues dans les productions vocales de son âge.

En effet, les premiers mots sont censés apparaître entre neuf et douze mois et ces suites de syllabes en sont les pré-requis. Aline a aujourd'hui huit mois et ne les produit toujours pas d'après ce que j'ai pu observer. Son papa m'avait en effet dit que, depuis quelques jours, elle produisait ce type de sons, mais de manière continue, comme par exemple [babababababa].

On peut donc supposer qu'Aline a, pour le moment, un léger retard dans la communication orale mais sans rien pouvoir affirmer tant que le langage oral n'a pas vraiment émergé.

Cependant, cela pourrait paraître normal étant donné qu'elle n'est jamais exposée au langage oral autre que celui de son père occasionnellement. Elle ne dispose pas, en effet, du modèle verbal et des tours de parole si importants pour l'acquisition du langage.

En dehors de cela, Aline est une petite fille très éveillée et qui réagit bien aux sons, ce qui laisse envisager un bon pronostic de développement global.

Il aurait été intéressant de suivre la mise en place de son langage dans les deux ans à venir.

## B) LE CAS DE Thomas

Thomas est un petit garçon né le 13 juin 2006, il est donc âgé de trois ans et neuf mois au moment du bilan.

La naissance de Thomas s'est déroulée sans difficultés, de même que les premiers mois de vie.

Ses parents sont sourds tous les deux : sa mère est sourde totale et ne pratique que la LSF. Elle dispose également de bonnes capacités de lecture labiale pour le vocabulaire qu'elle connaît mais qui, selon elle, est limité.

Elle pourrait parler mais ne le veut pas par choix : à l'extérieur elle a peur des moqueries, chez elle, elle craint d'une part de donner un mauvais modèle à ses enfants et d'autre part de n'être pas comprise et ainsi de se décrédibiliser à leurs yeux.

Elle nous explique qu'elle n'arrive pas du tout à prononcer les sons [t], [d], [ʃ], [ʒ], [g] et qu'elle en altère beaucoup d'autres avec une tendance à la nasalisation. Par exemple, elle utilise indifféremment [y] et [u], fait parfois des inversions entre consonnes sourdes et sonores, et fait également de nombreuses confusions orales/nasales telles que [a]/[ã] par exemple.

Elle était appareillée, mais le gain prothétique n'était pas bon. Elle a choisi de ne plus mettre ses appareils après la naissance de ses deux premiers enfants. Elle nous a expliqué que la seule chose qu'elle percevait, c'étaient les disputes des enfants entre eux, qu'elle ne le supportait pas et qu'elle a ainsi préféré enlever ses appareils.

Le père de Thomas est sourd profond mais appareillé, il oralise régulièrement et assez correctement malgré quelques soucis de prononciation et un lexique réduit. Il est beaucoup plus à l'aise que sa femme quant au regard des autres sur sa manière de parler.

Thomas a une sœur et un frère qui ont respectivement douze et dix ans et qui sont entendants également. Leur scolarité se déroule sans heurts et ils s'expriment correctement.

La sœur de Thomas, J., est en cinquième, elle est une bonne élève aujourd'hui. Elle a suivi des séances d'orthophonie du CP au CE2 pour des problèmes en lecture et en dictée.

Son frère, D., est en CM2. Mme F., nous explique que c'est un enfant beaucoup plus « facile » que sa sœur au niveau scolarité et comportement, mais que c'est en partie grâce à J., qui l'aide de temps en temps dans ses devoirs lorsqu'il est en difficulté.

## **1. La communication à la maison**

La communication à la maison se fait donc sur deux modes : elle est principalement gestuelle, mais est également orale. En effet, Thomas parle oralement avec son frère et sa sœur et de temps en temps avec son papa et il signe avec ses parents la plupart du temps.

Il s'agit parfois de LSF avec des paroles dessus, tantôt des gestes en LSF sans voix.

Sa mère explique qu'il a su différencier très vite avec qui il devait parler en langue des signes et avec qui il pouvait parler en langage oral sans LSF.

Mme F., est femme au foyer, c'est donc elle qui va chercher Thomas à l'école et s'occupe de lui les mercredi et les week-ends.

Elle lui parle beaucoup en langue des signes, lui pose des questions sur sa journée, ses envies, etc., auxquelles Thomas répond volontiers (en signes également).

En revanche, elle reconnaît que Thomas communique avec elle spontanément surtout pour lui demander quelque chose. Il est rare qu'il raconte de lui-même un évènement.

Mme F., nous explique que sa fille, J., s'occupe beaucoup de Thomas. Elle nous dit qu'elle est très mature pour son âge. Elle lui demande parfois de servir

« d'interprète » mais elle évite autant que possible, préférant de loin demander de l'aide à un adulte, voir à son mari lorsque celui s'en sent capable.

J., aide souvent Thomas, notamment sur le plan du langage en reprenant les mots qu'il prononce mal. En effet, les parents de Thomas ne peuvent jouer ce rôle là ni l'un ni l'autre, qui est pourtant primordial dans le développement du langage de l'enfant.

De manière globale, on note une étroite solidarité entre les enfants face au handicap sensoriel de leurs parents.

Lorsque nous demandons comment se passe la communication en général à la maison, Mme F., nous répond qu'ils communiquent beaucoup, mais reconnaît « sûrement beaucoup moins que dans une famille entendante ». Elle nous explique qu'à table par exemple, il n'est pas évident de signer en même temps que de manger.

La mère de Thomas tente de passer le plus de moments privilégiés avec chacun de ses enfants, qui, nous dit-elle « réclament beaucoup d'affection ! » et de communication duelle.

## **2. Anamnèse : les trois premières années**

La grossesse et la naissance de Thomas se sont bien déroulées. M. et Mme F., s'attendaient à avoir un troisième enfant entendant étant donné qu'ils ne sont atteints ni l'un ni l'autre de surdité héréditaire et que leurs deux premiers enfants étaient déjà entendants.

Ils ont refusé catégoriquement de faire un dépistage auditif à la naissance. Mme F., nous a expliqué qu'elle « sentait » que Thomas entendait, comme pour ses premiers enfants sur lesquels aucun test audiométrique n'a été pratiqué non plus.

En effet, elle nous a dit qu'elle le sentait bouger quand il y avait un gros bruit, par exemple quand elle faisait tomber quelque chose.

Elle mettait aussi de la musique pendant la grossesse, souvent du rock bien qu'elle ne l'entende pas, et nous dit qu'elle sentait ses enfants réagir dans son ventre.

Mme F., a beaucoup discuté pendant ses deux premières grossesses avec des amies sourdes, comme elles, mais qui avaient mis au monde des enfants sourds également : ces femmes, elles, ne sentaient pas leur bébé réagir aux bruits extérieurs.

La marche a été acquise à dix mois et demi, la propreté (diurne et nocturne) à vingt-huit mois environ.

Thomas n'a pas de problèmes de santé particuliers.

Les premiers mots de Thomas sont apparus à quatorze mois. Il s'agissait de « papa » et « maman » puis très vite d'autres mots comme « pipi » sont apparus.

D'après Mme F., Thomas a parlé beaucoup plus tôt que le reste de la fratrie. Cependant, les premières phrases « grammaticales » sont apparues seulement au mois de novembre, soit deux mois après l'entrée à l'école et deviennent apparemment de plus en plus longues et élaborées. La maîtresse de Tom nous a confirmé cela.

Des gestes LSF ont précédé les premiers mots. Il s'agissait de « mal », « eau », « encore », « manger », « biberon ».

Mme F., nous explique que les enfants ont su d'instinct que leurs parents étaient sourds : « très tôt Thomas prévenait quand il y a la sonnerie comme la sonnette de la porte, soit téléphone, soit portable et surtout du bruit des travaux à l'extérieur... ». Il prévenait de tous les bruits importants indifféremment, sans parvenir encore à juger s'il était important de prévenir ses parents pour cela.

Avant l'école, Thomas allait à la crèche trois fois par semaine, de 8h30 à 16h30. Sa mère ne travaillait pas, mais les deux parents ont fait le choix de l'y mettre afin de l'exposer au langage oral et de le socialiser.

Le reste du temps, c'est donc Mme F., qui le gardait, son mari travaillant une quarantaine d'heures par semaine mais s'occupant bien des enfants lorsqu'il est chez lui.

A la crèche, Thomas ne parlait pas ou très peu. Il était incompréhensible et faisait souvent des bruits ressemblants à des bruits d'animaux. Il n'appelait pas les auxiliaires de puériculture mais les tapait avec sa main, par habitude de ce qu'il faisait chez lui avec ses parents sourds.

A la maison, le langage oral est donc resté assez pauvre également jusqu'à l'entrée en maternelle.

En ce qui concerne le comportement, la mère de Thomas m'apprend que « c'est un vrai kamikaze et tyran à la maison ». Apparemment, il ne manquerait pas une occasion pour embêter son frère, sa sœur et ses parents, en profitant de la surdité de ces derniers.

### **3. L'observation de Thomas en milieu scolaire**

Thomas est scolarisé en petite section de maternelle à l'école *Les Pichouns* à Châteauneuf de Grasse. Il est rentré à l'école en septembre 2009, soit environ six mois avant que je ne le vois pour l'étude du langage.

L'institutrice de Thomas, Mme P. et la directrice de l'école, Mme C., nous ont permis d'aller observer Tom une demi-journée au sein de sa classe afin de voir son évolution dans un milieu entendant qui lui est familier et de voir son comportement avec d'autres enfants de son âge.

Thomas apparaît comme un enfant très bien intégré socialement, bavard et taquin avec ses camarades.

La matinée débute en salle de psychomotricité avec des activités d'éveil visuel et gestuel.



Pour la première fois ce matin, Mme P., fait écouter à ses élèves une musique qu'ils doivent écouter dans un premier temps, puis sur laquelle ils doivent se mouvoir dans la pièce.

Elle insiste sur les différents mouvements possibles des bras, de la tête, du corps. Lors de cette activité, Thomas « colle » aux mouvements de ses camarades de devant », reproduisant à l'identique les mouvements de ceux-ci. Nous avons pu noter que ses mouvements étaient rigides, Thomas ayant du mal à bouger les différentes parties de son corps de manière souple et restant très tendu tout au long de l'activité.

La matinée se poursuit avec une histoire, à partir du livre : « *monsieur le vent* », en lien avec les musiques et chansons écoutées un peu plus tôt.

Ce livre n'a pas de texte écrit. L'institutrice présente donc le livre page par page et c'est aux enfants de raconter ce qu'ils voient. Bien entendu, elle reformule et complète ce qu'ils disent.

Thomas dit qu'il connaît déjà l'histoire, mais en réalité lorsque Mme P., lui demande de venir la raconter devant le reste de la classe, plus aucun son ne sort de sa bouche, dans laquelle il a d'ailleurs mis ses doigts.

Thomas parle beaucoup, il répond volontiers aux questions posées mais ces réponses sont le plus souvent hors sujet.

Par exemple :

-« qu'est-ce qu'il fait monsieur le vent ? »

-« y'a un mouton ».

Le vocabulaire qu'il utilise est souvent le même. Il va ainsi utiliser le verbe « tomber » pour :

- l'eau qui a inondé la plage [tõbepatɛɹ]

- la vache qui s'envole dans le ciel : [selasetõbe] c'est-à-dire, « la vache est tombée ».

- le personnage qui a disparu

- le dindon qui s'est blessé.

Thomas a des difficultés de parole qui font que plusieurs phrases qu'il a prononcées ne sont pas du tout compréhensibles malgré le contexte de l'histoire qui aurait pu l'aider.

Les phrases compréhensibles sont souvent perturbées tout de même :

[ʒupafɔʁ] : il ne souffle pas fort

[ifusãkɔʁ] : il souffle encore

[ileʁo] : il est gros

[pøtɛt] : peut-être

[lødadɔ̃] : le dindon

[føfwaj] : ce soir

En plus de ce trouble de parole, nous avons observé chez Thomas des erreurs dans la syntaxe même des phrases :

- il oublie le pronom personnel sujet assez régulièrement

-il omet les déterminants devant les noms

- il fait des erreurs dans la construction des phrases :

Par exemple, [løvãmøʃølepala], soit « le vent monsieur n'est pas là » au lieu de « monsieur le vent n'est pas là ».

Certaines phrases en perdent même de leur sens, comme [vuleaplemẽ] pour signifier que la fille faisait signe de la main par la fenêtre pour appeler de l'aide.

Thomas parle aisément au-dessus de la voix de ses camarades ou de sa maîtresse, lorsqu'il est dans un environnement sonore.

En revanche, les fois où Mme P., a dit « chut, on écoute ce que Tom nous dit », celui-ci a émis un [parkə] à peine audible, mis ses doigts dans la bouche et n'a plus émis un mot après.

Cette matinée d'observation dans la classe de Thomas nous a donc permis d'observer qu'il a besoin que l'attention ne soit pas portée que sur lui pour pouvoir parler aisément, et qu'à ce moment-là il est assez volubile.

Il répète aussi souvent les mots prononcés par Mme P. ou par ses camarades. Dans ces cas-là, son articulation est bien meilleure que lorsqu'il parle spontanément, sans modèle verbal.

En classe il a des difficultés à tenir en place, joue avec les scratches de son pantalon, bouge beaucoup contrairement aux autres élèves.

Dans la cour de récréation, pas de problèmes, il joue beaucoup avec ses camarades, les embête.

C'est un petit garçon très taquin et très malin à notre avis.

Mme P., nous décrit également Thomas comme un petit garçon qui ne tient pas en place. Elle nous dit qu'il parle vraiment fort, ce que nous n'avons pas noté ce jour-là, qu'elle a l'impression qu'« il ne se rend pas compte ». D'après elle il pourrait être intéressant peut-être de lui faire repasser des tests auditifs pour s'assurer qu'il n'y a vraiment aucune perte de ce côté-là.

En ce qui concerne le langage, la maîtresse de Thomas nous dit qu'il a des troubles d'articulation et qu'il est souvent difficile de le comprendre, mais que ça va beaucoup mieux depuis quelques temps.

Il faisait souvent des gestes en langue des signes au début de l'année scolaire, mais qui ont vite disparu.

Elle nous explique ce que nous avons déjà pu constater, que Mme F., la mère de Thomas, lui parle beaucoup en langue des signes quand elle vient le chercher à la sortie de l'école. Elle pense aussi qu'il y a une bonne communication dans la famille.

Selon l'institutrice, Mme F. est très impliquée dans la scolarité de son fils, elle s'intéresse beaucoup à ce qu'il fait à l'école. Elles peuvent communiquer entre elles par l'intermédiaire d'une amie de la maman de Thomas qui travaille à la cantine et qui connaît suffisamment bien la langue des signes pour pouvoir servir d'interprète.

Mme P., trouve que Thomas a parfois des difficultés à comprendre ce qui lui est demandé, mais que c'est un élève très intégré, qui participe beaucoup et qui, en dehors de ces quelques points, n'est pas différent de ses camarades.

Elle nous dit que c'est un petit garçon coquin, qui aime bien embêter les autres, ce que sa mère nous avait déjà signalé sur son comportement à la maison. Mme F., nous avait dit en souriant qu'il ne devait pas être beaucoup plus discipliné à l'école car il était souvent puni.

## **4. Le bilan de langage**

### 4.1 Déroulement

Nous avons choisi de faire passer certaines épreuves de la version « petits » de l'EVALO à Thomas.

Ne disposant que d'une demi-heure pour faire passer les items, nous avons sélectionné les épreuves les plus pertinentes. Nous nous sommes ainsi concentrée sur la morphosyntaxe, le lexique et les gnosies auditives.

Lorsque nous avons demandé à Thomas de s'asseoir, il a refusé au début, puis, quand nous lui avons tendu la chaise, il s'est assis de lui-même.

Nous avons expliqué à Thomas ce que nous allions faire.

Les premières minutes ont été difficile car il ne parlait pas et ne répondait pas aux questions que nous lui posions.

Nous avons donc sorti les personnages et objets servant à l'épreuve de morphosyntaxe et nous avons du commencer par ce test. Il s'est montré beaucoup plus bavard, y compris de manière spontanée, et très coopérant par la suite et tout au long du bilan.

Il nous est apparu comme un petit garçon très souriant, aimant communiquer et aimant jouer.

A la fin, cependant, son attention était moindre, il bougeait beaucoup sur sa chaise, regardait partout autour de lui et nous avons l'impression qu'il répondait le plus vite possible pour se débarrasser du test. La dernière épreuve que nous avons faite passer étant celle des gnosies auditives.

L'ordre de passation des épreuves a donc été celui-ci : programmation morpho-syntaxique, phonétique, dénomination phonologie-lexique, répétition de logatomes, compréhension morpho-syntaxique, désignation à partir d'un mot, compréhension de termes topologiques, désignation à partir d'un indice, gnosies auditives.

## 4.2. Résultats

Thomas étant âgé de trois ans et neuf mois lors du bilan, l'âge-cible auquel se réfèrent les résultats est de quatre ans.

### ❖ La phonétique et la phonologie

Thomas est capable de prononcer tous les phonèmes sauf le [pa] qu'il prononce [na]. **Le test phonétique** nous montre donc qu'il n'a pas de trouble d'articulation important.

En outre, il a un léger sigmatisme latéral (schlissement) qui engendre une distorsion des sons [s], [ʃ], [z], [ʒ].

L'épreuve de **dénomination-phonologie** nous donne un score de 14/148 signalant de grosses difficultés de paroles. En revanche, Tom est très sensible à l'étayage. En effet, comme j'avais pu le constater lors de l'observation en classe, la répétition l'aide à une prononciation bien meilleure.

Ainsi dans cette épreuve, avec l'aide de la répétition il augmente ses résultats de 42 % environ, et passe ainsi à un score de 54/148. Il reste cependant très en-dessous de la moyenne, avec un écart de **moins trois écarts types** par rapport à celle-ci.

L'épreuve de répétition de logatomes est mieux réussie que la phonologie. Cela peut paraître normal étant donné que la répétition, en soi, aide beaucoup Thomas dans sa prononciation. Il répète correctement 4 logatomes sur 24 et se situe à -1,32 écarts types de la moyenne, créant ainsi une dissociation avec l'autre épreuve.

Dans les deux épreuves de phonologie ainsi qu'en langage spontané, les troubles sont à peu près les mêmes, et très variés, composés de substitutions, d'élisions de phonèmes consonantiques, d'assimilations, et plus rarement de simplifications de syllabes complexes.

Thomas a donc un trouble de parole important qui est présent dans toutes les épreuves présentées. Il est parfois difficilement compréhensible, surtout en langage spontané lorsqu'il n'existe pas de contexte de discours établi.

En revanche, il est important de noter que sa parole est bien meilleure avec l'aide de la répétition et que Thomas a tendance à répéter très facilement les mots repris, sans que nous ayons besoin de lui demander à chaque fois.

#### ❖ Les gnosies auditives

Thomas a quelques difficultés en ce qui concerne les gnosies auditivo-verbales, mais qui nous ont paru être dues à une forme de précipitation et de déconcentration. Nous nous devons de rappeler que cette épreuve a été la dernière à avoir été présentée à Thomas et que son attention était très labile.

Il se situe dans la zone de scores critiques et a réalisé de nombreuses confusions assez différentes : nous avons pu noter des confusions concernant le point d'articulation, les consonnes sourdes ou sonores, les voyelles antérieures ou postérieures et enfin des ajouts de phonèmes.

Il est donc délicat de tirer des conclusions sur cette épreuve, aucun trouble particulier ne ressort, hormis peut-être, le fait qu'il existe plus d'erreurs concernant la sonorisation des consonnes que le reste (quatre erreurs sur onze réalisées au total).

#### ❖ Le lexique

Dans l'épreuve de **dénomination-phonologie**, Thomas a pu nommer correctement 43 mots sur un total de 170 images présentées en première intention. Avec ébauche articulatoire, il a pu nommer cinq mots

supplémentaires, ce qui est peu. En effet, nous pouvons dire que l'ébauche orale n'a pas aidé Thomas, la sensibilité à l'étayage n'étant que de 8,33%.

Le score de Thomas est très faible par rapport à ce qui est attendu à son âge : il se situe ainsi à **-2,7 écarts types** de la moyenne.

Thomas connaissait bien les couleurs et n'a donc pas eu de difficultés pour les adjectifs. En revanche, de nombreux noms n'étaient pas connus, notamment dans le vocabulaire de la cuisine.

Thomas a tenté de donner une réponse pour une grande majorité d'images. Il est resté sans voix devant seulement cinq images, pour les autres il a pu me dire qu'il ne savait pas, ou nous a donné d'autres termes : il y a eu des hyperonymes à plusieurs reprises (comme « le bras » pour « le coude » ou encore « la cuisine » pour « le four »), et des co-hyponymes (« le gâteau » pour « la tarte », « la jupe » pour « la robe »). Il n'y a eu aucun néologisme ni aucune réponse par l'usage ou morphologique.

La dénomination de verbes a été très difficile : pour « cueille » par exemple, il a répondu « il fait les fleurs ». De même pour « peint » : « il fait du colorie ».

Là encore, l'ébauche orale n'a pas aidé, il a souvent tenté de nous donner des termes commençant par le phonème donné mais qui n'étaient encore pas le mot recherché.

La **désignation d'après un mot** a été délicate. Thomas a toujours désigné des images, mais rarement les bonnes. Parfois il se trompait et montrait par exemple « nuage » pour « nid ». Puis quand venait le moment de désigner le vrai mot « nuage » qu'il connaissait, il pointait de nouveau l'image et nous disait « encore ? ». Il a fait cela à plusieurs reprises, y compris dans l'épreuve de désignation à partir d'un indice, ce qui m'a permis de voir les mots qu'il connaissait réellement et les images qu'il montrait totalement au hasard.

Son score à la première épreuve a été de 31/57 avec un écart type dépassant largement le score de **-3**, suffisant à être dans une zone de scores très pathologiques.

A l'épreuve de **désignation d'après un indice**, il est également en difficulté avec un **écart type de -2,63**. Il a su nous montrer : ce qui est vert, ce qui se mange, ce qui sert pour s'habiller et ce qui roule.

Cependant, d'autres mots étaient peut-être connus sans que Thomas ne puisse pour autant les désigner. En effet, pour la désignation de « manches », il nous montre « chaise » puis nous dit « c'est pas ça les manches ». Nous lui demandons alors ce que c'est et Thomas nous montre les manches de son propre pull. Lorsque nous lui demandons où il y a des manches sur les images, il a mis un moment avant de me montrer celles de la chemise.

Enfin, la **compréhension de termes topologiques** a été un échec également, seules les notions de « sur » et de « loin de » étant acquises. Il réalise ainsi un score de 2/6 se situant **-2,8 écart type** de la moyenne.

Thomas est donc en difficultés majeures dans le domaine lexical. Ces difficultés sont toutefois homogènes, il n'y a pas de différence notable entre les versants compréhension et production.

#### ❖ La morphosyntaxe

Thomas ne répond qu'à une réponse sur quatorze items dans l'épreuve de **programmation morphosyntaxique**. Il est capable de marquer la notion de futur par « va sauter ». En revanche, tout le reste est échoué, les accords de genre et de nombre ne sont jamais mis, les pronoms sont inadaptés, les notions de formes pronominales, négation ou encore d'actif et de passif ne sont pas acquises en production.

Thomas réalise ainsi un score très faible se situant à environ **2,5 écarts types** en dessous de la moyenne.

Les performances en **compréhension morphosyntaxique** sont meilleures qu'en programmation, ce à quoi l'on s'attend normalement. Thomas obtient un score de 17/35, avec un écart-type à la moyenne de **-1,7**.



Ainsi, en compréhension, Thomas a parfaitement acquis les notions de possession, de forme pronominale (ce qui ne l'était pas, rappelons-le, en production), de connecteurs coordonnants.

En revanche, il est en grande difficulté une nouvelle fois pour le genre et le nombre que ce soit pour les déterminants ou les pronoms personnels (aucune réponse correcte sur cinq propositions), pour la forme passive, pour les connecteurs temporels et pour les propositions relatives.

### 4.3 Analyse

Thomas présente des difficultés dans chacun des domaines évalués lors de ce bilan. Il semble ainsi avoir un retard de langage classique.

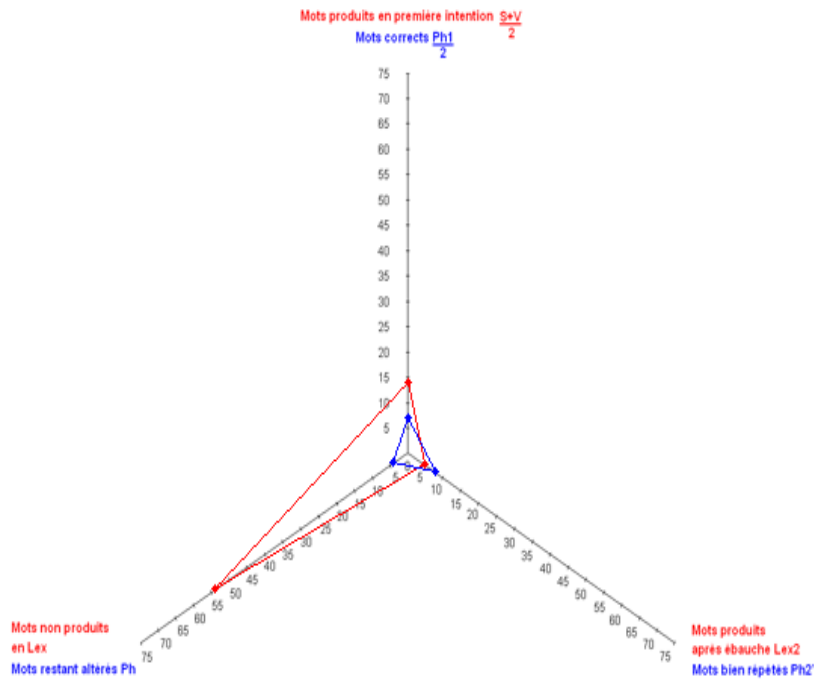
Cependant, nous pouvons noter certaines dissociations :

La première concerne celle entre l'articulation et la parole : le petit garçon qui, hormis un léger sigmatisme latéral, a une articulation des phonèmes individuels tout à fait correcte, est en grande difficulté dans la prononciation de mots et de phrases.

La répétition l'aide beaucoup, mais nous savons que Thomas n'est pas corrigé dans ses erreurs verbales à son domicile, ses parents ne pouvant entendre ses distorsions phonologiques. Seule sa sœur le reprend de temps en temps. C'est probablement pour cela qu'il a des difficultés dans ce domaine.

En revanche, la maîtresse le reprenant régulièrement à l'école, et Thomas ayant une tendance naturelle à répéter ce qu'il entend autour de lui (que cela vienne de sa maîtresse ou de ses camarades), nous pouvons supposer que sa parole devrait pouvoir s'améliorer assez rapidement. Nous pouvons rappeler que son institutrice avait dit qu'il devenait un peu plus intelligible de jour en jour.

Ces difficultés en phonologie ne sont pas en lien avec celles établies en lexique, comme le montre l'établissement des profils suivant.



Nous voyons en effet ici que les deux profils dénomination (en rouge) et phonologie (en bleu) sont de formes totalement différentes. En effet, le nombre de mots produits correctement en première intention est plus élevé en lexique (axe vertical). En revanche l'étayage est bien meilleur en phonologie (axe de droite), de même que le nombre de mots restants altérés est plus élevé en lexique (axe de gauche).

La seconde dissociation que nous pouvons noter est celle existant entre la compréhension d'énoncés (morphosyntaxique) et celle de mots (désignation). En effet, il existe entre les deux une différence d'environ six écart-type, les performances en traitement des énoncés étant bien meilleure que celles en traitement de mots entendus.

Cela nous montre qu'il existe bien une composante de traitement de l'information verbale chez Thomas, mais qu'elle s'exprime surtout sur la perception des phrases.

En effet, il existe bien chez ce garçon une réduction et une pauvreté du stock lexical.

Nous nous devons de noter que l'âge de Thomas est tout de même inférieur de trois mois par rapport à l'âge-cible auquel se réfèrent les résultats. De plus, d'après la maman de Thomas ainsi que sa maîtresse, le petit garçon progresserait sur le plan du langage de jour en jour, notamment sur ce qui est le plus visible : la production. Nous pouvons ainsi nous demander quels auraient été les résultats de Thomas si nous avions effectué le bilan trois mois plus tard. Peut-être aurait-il fait des progrès importants et ses résultats auraient-ils été moins déficitaires. Mais nous n'en avons aucune idée, et seul un retest, et non

des impressions familiale ou scolaire, pourrait répondre valablement à ce questionnement.

Nous pouvons ainsi nous demander également le rôle de l'école dans la mise en place du langage de Thomas. Celui-ci a, a priori, fait des progrès mais il reste toujours très en retard pour son âge. De plus, la maîtresse de Thomas ne peut s'occuper de lui individuellement pour lui fournir une correction adaptée de manière permanente.

Enfin, nous devons noter que fait que son frère et sa sœur soient entendants et lui parlent oralement n'a pas suffi à ce qu'il soit dans la « norme » sur le plan du langage oral. Le rôle des parents, et notamment de la mère, dans ce domaine reste primordial car c'est eux qui sont les initiateurs des interactions précoces dès la naissance.

Le manque de bain de langage oral perçu par Thomas pendant ses trois premières années de vie se fait probablement ressentir sur son propre langage aujourd'hui.

## C) LE CAS DE Zoé

Zoé est une petite fille née le 2 août 2005. Elle a quatre ans et sept mois lors du bilan.

Les parents de Zoé sont sourds profonds tous les deux (perte auditive supérieure à 90 décibels) et ne sont pas appareillés.

La maman de Zoé et sa petite sœur sont atteintes du syndrome de Waardenburg : il s'agit d'un syndrome pouvant associer une surdité, des malformations faciales, un albinisme partiel, des malformations osseuses au niveau du thorax et des membres et un retard intellectuel. L'expressivité de la maladie est très variable d'un individu à l'autre. La maman de Zoé est atteinte de surdité profonde et ne présente pas de retard mental.

Ce syndrome représente deux pourcents des surdités congénitales et a une transmission autosomique dominante (avec pénétrance incomplète, c'est-à-dire que la transmission de la gravité du syndrome n'est pas systématique).

Il y avait donc cent pourcents de probabilités que Zoé soit elle aussi, au mieux porteuse de la maladie, au pire atteinte, mais elle ne l'a pas déclarée.

Zoé est ainsi plongée dans un environnement de sourds profonds entre ses parents et sa petite sœur. La communication à la maison se fait essentiellement en LSF.

En effet, c'est le mode de communication des parents de Zoé entre eux et avec M., sa petite sœur. En revanche, il arrive qu'ils oralisent quelques paroles pour suppléer les gestes LSF avec Zoé.

### **1. Anamnèse**

La grossesse s'est correctement déroulée. Les parents de Zoé ne savaient pas si leur fille serait sourde ou entendante. Mme C., la maman de Zoé avait quand même un pressentiment sur son audition. En effet, lorsqu'elle sentait que sa fille

s'agitait beaucoup dans son ventre, elle mettait une boîte à musique sur celui-ci et cela la calmait.

Ils ont tout de même été amenés à réaliser un seul et unique test de dépistage auditif un mois après la naissance de leur fille, qui a révélé une audition parfaite.

Mr et Mme C., ont été légèrement angoissés à l'idée de ne pas avoir la même communication que leur fille, mais cela a été de très courte durée. Ils étaient ravis de sa naissance et étaient rassurés quand à son avenir qui serait bien plus évident que si elle avait été sourde.

Zoé a marché à 13 mois et a été propre à 24 mois.

Elle aurait dit son premier mot (« maman »), à huit mois, mais rien n'est sûr étant donné qu'il a été décrypté en lecture labiale. De plus, cela peut paraître surprenant étant donné qu'à cet âge-là elle n'avait encore jamais été exposée à un langage oral autre que, parfois, celui de ses parents. Son premier geste vraiment reconnaissable en LSF a été produit à douze mois, il s'agissait de « chien ».

En ce qui concerne les premières productions de phrases (à deux mots minimum), elles sont apparues plus tard à l'oral qu'en LSF : peu après deux ans pour l'oral, environ un an et demi pour la LSF. De plus, Zoé parlait beaucoup plus en gestes, elle a eu d'après sa maman, beaucoup de retard en langage oral au début, mais tout serait rentré dans l'ordre assez vite, notamment dès l'entrée en maternelle.

Mme C., s'intéresse beaucoup à ce que fait sa fille à l'école : elles travaillent quelques minutes ensemble le soir sur les cahiers de maternelle. La maîtresse l'a assurée qu'elle n'avait pas de retard par rapport aux autres enfants de sa classe. Mme C., nous assure qu'elle n'a plus de difficultés de langage aujourd'hui et que tout se passe très bien.

La maman de Zoé est femme au foyer, c'est donc elle qui gardait sa fille à la naissance.

La petite fille a été tous les matins chez une nourrice au début de la seconde grossesse de sa maman qui était malade et fatiguée. Elle avait environ un an et demi. Puis, lorsqu'elle a eu deux ans, ses parents ont fait le choix de la mettre à la crèche deux fois, deux heures par semaine. Ils voulaient qu'elle s'habitue aux autres enfants et lui montrer « un monde entendant ».

Zoé est rentrée en petite section de maternelle à l'âge de trois ans. Elle est aujourd'hui en moyenne section. L'école se passe bien dans l'ensemble, elle a des copines et son comportement en classe est correct. Il y a eu quelques difficultés la première année avec la LSF qu'elle utilisait indifféremment avec l'oral. La maîtresse a dû lui expliquer à plusieurs reprises qu'à l'école elle ne devait utiliser que l'oral, que la LSF c'était à la maison.

Les grands-parents de Zoé ne sont pas sourds mais elle ne les voit pas souvent. En revanche, de nombreux amis de ses parents sont sourds également et ont aussi des enfants sourds, ce qui a habitué l'enfant à une communication gestuelle dès son plus jeune âge, que ce soit avec des adultes ou des enfants.

Mme C., la maman de Zoé nous a expliqué que les deux premières années ont été particulièrement difficiles, notamment lors de sa seconde grossesse. Elle était beaucoup malade les premiers mois et a donc été moins disponible pour sa fille qui était surtout gardée par la nourrice et son père. Puis, à la naissance de sa sœur, Zoé a fait preuve de beaucoup de jalousie.

Cela s'est un peu arrangé par la suite. Cependant, il y a un an environ, les problèmes de comportement de Zoé ont amené ses parents à consulter un psychologue pour leur fille. En effet, elle était difficile à gérer, faisait énormément de caprices, beaucoup de hurlements, elle avait un comportement assez agressif dans l'ensemble.

Sa maman pense qu'elle avait de grosses difficultés à se situer entre les mondes sourds et entendants, ce qui a amené un problème d'identité majeur et une souffrance de la part de sa fille. Elle avait notamment beaucoup de mal à comprendre la différence qui existait avec sa petite sœur, pourquoi elle ne pouvait pas parler avec elle comme avec ses camarades de classe.

Elle nous a expliqué que depuis, elle explique vraiment tout à sa fille, leur handicap, les difficultés qu'ils rencontrent dans la vie de tous les jours, ce qu'ils peuvent faire ou non. Depuis ce temps-là, le comportement de Zoé s'est amélioré.

Zoé est décrite par sa mère comme une petite fille peu timide et assez bavarde en famille, racontant aisément ses journées et les différentes anecdotes qui les composent.

Elle maîtrise assez bien la LSF et nous avons pu observer qu'elle oralisait le plus souvent par-dessus les gestes.

Elle joue beaucoup, aux petits poneys, aux princesses, seule ou avec sa sœur. Lorsqu'elle joue seule, elle parle beaucoup, se racontant à elle-même son jeu et faisant parler ses personnages. Avec sa sœur, elle rajoute des gestes LSF.

Malgré des difficultés à l'entrée à l'école, Zoé arrive maintenant à jongler entre langue orale et langue signée, en fonction des interlocuteurs qui se trouvent en face d'elle.

Lors du bilan que nous avons réalisé, elle n'a pas esquissé un seul geste en langue des signes.

## **2. Le bilan de langage**

### 2.1 Déroulement

Nous avons rencontré Zoé le 9 mars 2010. La petite fille était avec sa maman et sa petite sœur. Elle a accepté sans problèmes de venir avec nous dans une petite salle à part pour effectuer le bilan.

Nous avons choisi de faire passer à Zoé certaines épreuves de la version courte de l'EVALO, ainsi que, pour compléter, certaines épreuves « lexique » de la version longue « grands », destinée aux enfants de plus de quatre ans et trois mois.

Nous avons démarré par l'épreuve phonétique de répétition, Zoé s'est prêtée au jeu sans problèmes, nous regardant toutefois d'un air interrogatif par moment, malgré nos consignes de départ.

Nous avons poursuivi le bilan par l'épreuve de dénomination/phonologie : nous avons commencé par les dénominations des images avant de repasser aux dénominations du corps car elle ne nous répondait pas pour ces dernières. Nous n'avons malheureusement pas eu plus de résultats lors de la deuxième tentative. Le reste du bilan s'est assez bien déroulé. Nous avons senti une déconcentration de sa part vers la fin, elle jouait avec les personnages destinés à l'épreuve de morphosyntaxe, elle regardait beaucoup autour d'elle également (après une demi-heure de bilan environ).

Zoé nous a demandé si elle pouvait jouer à d'autres jeux rangés dans la pièce à plusieurs reprises.

Elle nous a aussi dit plusieurs fois vers la fin qu'elle avait mal à la gorge.

Nous avons eu le sentiment qu'elle ne comprenait pas pourquoi elle passait ce bilan malgré nos explications.

Elle nous a demandé « pourquoi t'écris ? » et essayait de voir ce que nous notions, notamment lorsqu'elle ne savait pas la réponse. Nous avons dû la rassurer encore une fois et lui rappeler que c'était pour nous aider dans notre travail que nous lui faisons passer ce test.

Nous avons senti une difficulté face à l'échec de la part de Zoé. En effet, elle n'a jamais su nous dire « je ne sais pas » lorsqu'elle ne savait pas répondre, elle plissait le nez en nous regardant. A la suite de deux ou trois questions ou consignes de notre part auxquelles elle ne savait pas répondre, nous avons eu la sensation qu'elle se « fermait » et qu'elle se crispait énormément, regardant si nous écrivions sur la feuille.

Elle ne regardait plus la table ensuite, mais regardait autour, nous avons dû la recentrer à plusieurs reprises pour lui demander de continuer.

Pour conclure, nous avons eu la sensation tout au long du bilan d'un malaise chez Zoé lors d'une réponse inconnue de sa part, nettement moindre lorsque l'épreuve nécessitait une simple désignation du doigt pouvant être faite au hasard.



Puis, à la fin du bilan, nous avons perçu un épuisement, une sorte de déconcentration. Nous avons conclu le bilan par l'épreuve des gnosies auditives de la version « grands ».

Les épreuves lui ont donc été présentées dans l'ordre suivant : phonétique (répétition de syllabes), dénomination phonologie-lexique, compréhension de termes topologiques, programmation morphosyntaxique, désignation d'après un mot, compréhension morphosyntaxique, désignation à partir d'un indice, gnosies auditives.

Dans un second temps, nous avons fait passer à Zoé l'épreuve complémentaire de dénomination-phonologie, la répétition de logatomes et la répétition de phrases morphosyntaxiques.

## 2.2 Les résultats

Zoé étant âgée de quatre ans et sept mois, l'âge-cible auxquels se référeront tous les résultats est de quatre ans et six mois.

### ❖ La phonétique et la phonologie

Zoé n'a pas de trouble d'articulation, tous les phonèmes sont bien prononcés en répétition, hormis [za] qui devient [la].

En revanche, en parole, même si elle est intelligible, l'épreuve de **dénomination-phonologie** nous montre des difficultés avec un score inférieur à **-2,31 écart-type** par rapport à la moyenne.

De même en dénomination phonologie totale, après étayage (répétition), les troubles de parole restent présents : Zoé se situe dans une zone pathologique avec **un écart-type de -2,4** en dessous de la moyenne.

Cependant, il y a eu plusieurs images (une quinzaine) pour lesquelles Zoé a refusé de répéter après nous malgré notre demande. Nous avons donc côté ces mots comme des échecs alors qu'elle les aurait peut-être répétés correctement si elle l'avait voulu.

La petite fille est pourtant sensible à l'étayage puisqu'il lui a permis d'augmenter ses réponses de 22,73%.

Il y a ainsi une dissociation entre l'articulation (Zoé dispose de tous les phonèmes individuellement) et la parole où elle produit beaucoup d'erreurs. Celles-ci consistent surtout en simplifications de syllabes complexes, en assimilations et en assourdissements.

La **répétition de logatomes** est un peu mieux réussie dans l'ensemble mais se situe tout de même dans l'espace de scores critique. Son empan mnésique est de 3 syllabes. Elle a produit des erreurs semblables à celles observées en phonétique, avec en supplément des élisions de phonèmes consonantiques. Elle réalise un score de 7/24, et se situe donc légèrement en dessous de la moyenne avec un **écart-type de -1,19**.

Il n'y a en revanche pas de dissociation entre les résultats en répétition de logatomes et le reste.

On peut tout de même parler de trouble de parole chez Zoé car elle a des difficultés importantes d'accès aux représentations phonologiques des mots signifiants en situation de dénomination d'images.

#### ❖ Les gnosies auditives

L'épreuve des **gnosies auditivo-verbales** est bien réussie, avec un score situé **dans la moyenne**.

Quatre des cinq erreurs résident dans la sonorisation (confusion sourd/sonore), la cinquième erreur est une confusion de point d'articulation sur une consonne.

#### ❖ Le lexique

L'épreuve de **dénomination-phonologie** a montré de grosses lacunes, avec un résultat total de **-3,29 écart-type** par rapport à la moyenne. L'ébauche

orale n'a pas facilité les dénominations. Elle n'a ainsi pu nommer que quarante-huit images sur cent-soixante-dix.

Lorsque Zoé ne savait pas nommer une image, elle plissait le nez en nous regardant, nous signifiant par ce moyen qu'elle ne connaissait pas la réponse. Elle a fait ça a de nombreuses reprises, laissant ainsi de nombreuses images non nommées : au total, cinquante-deux mots sont restés non produits.

De plus, dans les réponses données, elle s'est trompée à plusieurs reprises, donnant quelques réponses morphologiques (« château » pour « église », « escargot » pour « coquille »)

Zoé a eu particulièrement beaucoup de difficultés sur les verbes, ne parvenant à en nommer aucun (« le ménage » pour « repasse », « i prend les fleurs » pour « cueille » par exemple).

Ces difficultés contrastent avec les résultats obtenus en **lexique réseaux**, où Zoé réalise un score si situant à **-1,88 écart-type** de la moyenne, donc dans la zone critique et non dans la zone de scores très faibles. Elle parle cependant très peu, ne répond pas à toutes les questions, et quand elle le fait, ne donne qu'un seul élément de réponse. Par exemple, à la question « comment c'est un chat ? », elle répond seulement « gris ».

Elle donne également quelques réponses inadaptées, par exemple « un garçon c'est une personne, un chat c'est un ... », Zoé répond « garçon ».

Ensuite, les résultats obtenus pour les épreuves de lexique en réception sont vraiment très déficitaires.

En effet, pour la **compréhension de termes topologiques**, Zoé réalise un score de 3/9 avec un **écart-type de -2,51** par rapport à la norme.

Les difficultés sont majorées pour la désignation :

Pour l'épreuve de **désignation à partir d'un mot**, Zoé montre correctement 24 images sur 57 et se situe ainsi à **-11,93 écart-type** de la norme attendue. Elle est donc en déficit majeur sur cette épreuve.

De même pour l'épreuve de **désignation à partir d'un indice** où son résultat est très pathologique (environ -4 écart-type). Elle connaît ainsi très peu de termes génériques (outil, véhicule, meuble sont par exemple des termes

inconnus pour elle) et a des difficultés également sur l'usage des objets (« éclaire », « est coupant »)

Zoé est donc en très grande difficulté dans le domaine lexical, tant en production qu'en compréhension, même si celle-ci est particulièrement touchée. Elle a un retard majeur dans ce domaine, avec des résultats, qui plus est, pas toujours homogènes, et un lexique passif plus touché que le lexique actif, ce qui va à l'encontre d'un retard de langage simple.

### ❖ La morphosyntaxe

L'épreuve de **programmation** a échoué totalement car Zoé n'a produit aucun énoncé correct, malgré une production de sa part pour chaque énoncé proposé. Elle a ainsi un score de 0/14.

L'épreuve de **compréhension** est légèrement mieux réussie mais le score reste pathologique : il se situe à **-2,33 écart-type** de la norme. Zoé a eu des difficultés particulières pour le traitement du genre et du nombre, des quantificateurs, des connecteurs temporels et des notions d'actif/passif. En revanche la forme pronominale est comprise, de même que les notions de réversibilité agent/action et les phrases affirmatives versus négatives.

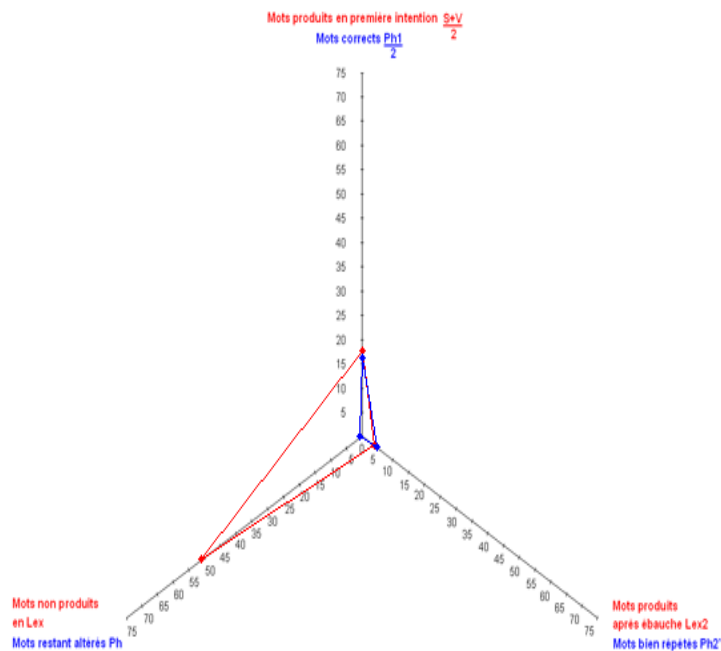
Enfin, les résultats de l'épreuve de **répétition de phrases morphosyntaxiques** sont homogènes aux autres épreuves morphosyntaxiques, avec un **écart-type de -2,53**, signant une nouvelle fois de grosses lacunes

### 2.3 Analyse

Zoé est en très grande difficulté dans tous les domaines du langage, avec des résultats pathologiques à toutes les épreuves (sauf à celle des gnosies auditives). Elle n'y a pas de dissociations quantitatives importantes dans la réussite des résultats que ce soit en inter-domaine ou en intra-domaine. Elle a des difficultés aussi bien dans le traitement des énoncés que dans celui des mots.

La compréhension et la production sont toutes les deux touchées fortement, bien qu'il soit surprenant que le lexique passif soit plus atteint que le lexique actif.

En revanche, il existe une dissociation qualitative importante, notamment entre les profils « phonologie » et « lexique ». On peut donc supposer qu'il n'existe pas forcément de lien entre l'accès aux représentations phonologiques et l'accès aux représentations lexicales.



Les deux triangles (phonologie en bleu, lexique en rouge) ont une forme totalement différente ce qui signe deux profils sans lien direct l'un avec l'autre.

L'axe gauche montre ce qui reste non-produit malgré l'étayage : nous pouvons voir que c'est important pour le lexique.

L'axe vertical indique ce qui est produit correctement en première intention.

L'axe droit montre ce qui est produit après étayage.

Zoé a également un retard de parole en langage spontané, elle n'est pas toujours intelligible et les résultats dans l'épreuve de phonologie le confirment bien.

Les difficultés de langage de Zoé peuvent peut-être s'expliquer par le manque de bain de langage qu'elle a reçu depuis sa naissance, étant donné que ses parents ont tendance à communiquer avec elle surtout en langue des signes. Cela peut peut-être expliquer un lexique réduit et des difficultés de traitement morphosyntaxique.

Ces troubles semblent néanmoins nécessiter une prise en charge orthophonique.

## D) LE CAS DE Laurine

Laurine est une petite fille née le trois septembre 2005. Elle est âgée de quatre ans et six mois lors du bilan.

Elle est née de deux parents sourds profonds : ils ont tous les deux une perte d'audition supérieure à 80 décibels.

Laurine à un frère de sept ans, entendant également.

Aucun autre membre de la famille (grands-parents, oncles, tantes, etc.) n'est sourd.

Les parents de Laurine se sont séparés il y a environ un an, lorsque la petite fille avait trois ans et demi. La maman de Laurine a gardé l'appartement, son ex-conjoint est retourné chez ses parents qui ont une grande maison à quelques kilomètres.

Ils ont la garde alternée des enfants.

Laurine et son frère, sont donc chez leurs grands-parents paternels entendants, avec leur père, une semaine sur deux.

La communication entre les parents s'effectue toujours en bon termes.

Nous avons rencontré Laurine, son frère et sa maman. Nous n'avons pas pu avoir d'informations sur le déroulement de la vie de Laurine les semaines où elle se trouve chez son papa.

### **1. La communication à la maison**

Les parents de Laurine pratiquent la LSF. Entre eux, ils ne communiquaient que par cette langue. En revanche, Mlle R., la maman des enfants, parle assez bien à l'oral. Elle est compréhensible bien que de nombreux phonèmes soient déformés et que le rythme de parole soit haché.

Mlle R. et son ex-mari, ont choisi pour leurs enfants une éducation plus « oraliste » : ils ont fait le choix de leur parler un maximum oralement, dès leur plus jeune âge. Il est fréquent que des gestes LSF s'ajoutent à ces paroles, mais,

ce n'est pas le support principal pour véhiculer le message. Les parents de Laurine pensaient que c'était mieux pour les enfants, bien que leur niveau de langage ne soit pas très bon.

Laurine et son frère ont donc été habitués très tôt à entendre parler.

Cependant, Mlle R., nous avoue que la communication à la maison n'est pas évidente. Elle était assez spontanée avec son ex-mari mais pas du tout avec ses enfants. Laurine ne lui parle que quand elle a quelque chose à demander. Et vice-versa, sa maman ne lui raconte presque jamais d'anecdotes, elle ne lui a jamais raconté d'histoires, lu de livres et lui pose très peu de questions qui nécessitent une réponse autre que « oui » ou « non ».

Laurine nous est apparue comme une petite fille peu obéissante et capricieuse, tout doit se passer comme elle veut. Sa maman nous a confirmé cela, elle nous a dit « elle a du caractère, c'est dur ». Elle crie beaucoup pour s'exprimer, notamment lorsqu'elle répond à une question posée par sa maman, elle hurle « non » plusieurs fois, alors que Mlle R. avait sans doute compris la réponse la première fois.

Il semblerait que la communication soit plus naturelle avec son grand frère, mais apparemment il y a beaucoup de disputes et donc de cris également.

Mlle R., me dit qu'à l'école tout se passe bien, elle est très sage, mais la maîtresse la décrit comme réservée. Elle rajoute « elle parle peu en dehors de la maison ».

## **2. Anamnèse : les trois premières années**

La grossesse s'est bien déroulée. Pauline est née un mois avant terme.

Ses parents ne savaient pas si elle aurait un déficit auditif ou non. Contrairement aux mamans sourdes des autres cas, elle ne s'est doutée de rien jusqu'au premier test de dépistage auditif réalisé un mois après la naissance de

sa fille. Celui-ci s'est avéré bon, mais un second a tout de même été réalisé lorsque Laurine a eu quatre mois afin de confirmer le premier diagnostic.

Mlle R. et son conjoint ayant déjà un premier fils entendant dont le développement s'est bien déroulé, ils n'ont pas eu de craintes particulières quant à celui de leur fille.

Etant donné que la maman de Laurine ne parlait à son mari qu'en LSF, la petite fille a très peu entendu la voix de sa mère pendant la vie intra-utérine. Elle n'était donc pas habituée à cette voix à la naissance, contrairement aux enfants dont les parents ne sont pas sourds ou oralisent.

De plus, elle n'a pas fait écouter de musique non plus à sa fille pendant la grossesse, ni les premiers mois de vie.

Elle a commencé à lui faire écouter des chansons enfantines connues un peu plus tard, lorsque Laurine était déjà âgée de plusieurs mois.

Mlle R., nous décrit sa fille comme très éveillée dès la première année, elle s'intéresse à beaucoup de choses, notamment dès l'apparition des premiers pas. Elle nous dit lui avoir parlé oralement dès la naissance et notamment avoir dénommé les objets que sa fille pointait du doigt. Elle lui parlait également en langue des signes par moment.

C'est elle qui a gardé sa fille jusqu'à ce qu'elle ait deux ans. Avant, à partir de huit mois elle la mettait à la crèche une journée par semaine pour l'habituer aux autres enfants et à un meilleur langage oral que celui qu'elle et son ex-mari pouvaient lui fournir.

Puis, à partir de deux ans, Mme R., ayant repris un travail, Laurine est donc allée à la crèche tous les jours, environ trente heures par semaine.

C'est à partir de ce moment-là que le langage de Laurine est apparu, soit très tardivement par rapport à la norme (plus d'un an de retard). Elle a en effet prononcé son premier mot, qui était « papa », aux alentours de vingt-quatre mois.



Après ce premier mot, tout s'est accéléré et le langage s'est mis en place assez vite, les premières proto-phrases à deux mots ont fait leur apparition dans les mois qui ont suivi et le stock lexical a très vite augmenté également.

Mme R., m'explique qu'à cette période-là elle parlait beaucoup.

En ce qui concerne le comportement c'était une phase pendant laquelle Laurine était très agitée et commençait à faire beaucoup de caprices. Elle était souvent fatiguée, pleurait énormément.

A trois ans, M. et Mme R. ont observé l'apparition des premiers gestes LSF, juste avant l'entrée à l'école maternelle.

Celle-ci s'est bien passée, Laurine a retrouvé ses camarades de crèche et était très contente d'aller à l'école. Elle n'a jamais pleuré.

Il n'y a apparemment pas eu de confusions LSF/oral, comme pour les deux autres enfants.

Elle est aujourd'hui en seconde section de maternelle.

Laurine a marché à dix-sept mois et a commencé à être propre peu avant l'entrée en maternelle, à trois ans.

La petite fille joue beaucoup, rarement avec son frère. Elle joue à la poupée, à la coiffeuse, avec des Barbie, et s'invente beaucoup d'histoires. Elle parle beaucoup seule.

A l'école, elle a des copines qu'elle voit parfois en dehors et avec qui elle s'amuse et parle également beaucoup.

Laurine a donc un développement légèrement atypique, avec une apparition tardive des premiers mots et une communication familiale peu spontanée et composée surtout, en ce qui la concerne, de cris, de revendications et de réponses brèves aux questions et demandes de sa mère.

### **3. Le bilan de langage**

#### 3.1 Déroulement

Le bilan a été réalisé au domicile de M. et Mme R.

Laurine ne voulait pas arrêter de jouer à son jeu électronique, sa maman a été contrainte de se disputer longuement avec elle avant de lui enlever le jeu des mains.

Nous lui avons parlé un peu, lui avons expliqué pourquoi nous étions là, lui avons demandé son âge, mais elle n'a jamais répondu.

Nous avons débuté le bilan par l'épreuve de phonétique à laquelle elle n'a pas daigné prêter la moindre attention.

Nous sommes donc passée directement à l'épreuve de dénomination/phonologie et sommes revenue à la répétition de syllabes plus tard, lorsque le bilan était lancé et que Laurine s'était décidée à participer.

Elle n'a pas répondu aux dénominations du corps et a commencé à parler à la première image connue, le pantalon.

Tout s'est ensuite bien déroulé, Laurine a répondu vite et correctement à la plupart des items de chaque épreuve. Elle n'a pas prononcé une seule parole spontanée, ce qui peut paraître étrange à son âge. Elle est restée concentrée tout au long du bilan et ne voulait pas que ça se termine. Seulement à la fin, elle nous a dit « je veux encore travailler ».

Après cela, une fois que nous lui ayons dit que c'était terminé, elle a ressorti le matériel (personnages, voitures, animaux, etc.) destiné à l'épreuve de morphosyntaxe par laquelle nous avons achevé le bilan, et a hurlé à plusieurs reprises « veux jouer ».

Nous lui avons expliqué que c'était terminé, que nous devons ranger car nous allions partir, mais il n'y a rien eu à faire. Elle a accepté de nous rendre le matériel seulement lorsque sa maman lui a demandé d'aller préparer ses affaires pour la piscine.

Nous avons fait passer à Laurine certaines épreuves de la version « grands » de l'EVALo.

Nous avons débuté par l'épreuve de **dénomination/phonologie**, puis de répétition de logatomes et de **phonétique**.

Nous avons ensuite procédé à l'épreuve des **gnosies auditives**.

Ensuite, nous nous sommes penchée sur le **lexique**, en commençant par la désignation de mot, puis la compréhension de termes topologiques.

Nous avons ensuite fait l'épreuve de **morphosyntaxe** : en premier lieu la répétition de phrases, puis la programmation.

Nous sommes revenue sur le lexique avec l'épreuve de désignation d'après un indice, puis nous avons conclu le bilan avec la compréhension morphosyntaxique.

Il nous faut rappeler, en effet, que les épreuves de désignation qui utilisent le même matériel, de même que les épreuves de compréhension et programmation morphosyntaxique ne doivent pas être passées l'une à la suite de l'autre afin d'éviter que la consigne précédente n'interfère sur la seconde.

### 3.2 Résultats

L'âge cible utilisé pour Laurine est de quatre ans six mois, ce qui correspond également à son âge réel.

#### ❖ La phonétique et la phonologie

Laurine n'a aucun trouble d'articulation. Elle est totalement intelligible et ne semble donc pas avoir de trouble de parole majeur.

L'épreuve de **dénomination-phonologie** a donné une note brute de 90/148 en production de première intention.

Avec l'aide de la répétition sa note est montée à 112/148.

Elle se situe donc dans la moyenne par rapport à l'âge cible avec un écart à la moyenne de **-0,39 écart-type**.

En effet, le nombre moyen de réponse pour un sujet tout-venant de son âge est de 122/148.

En revanche elle n'a pas assez augmenté son résultat pour pouvoir parler de sensibilité à l'étayage, qui n'est que de 6.12%.

L'épreuve de **répétition de logatomes** a été un peu moins bien réussie que le reste : Laurine a fait un score de 7/24, se situant à **-1,18 écart-type** de la moyenne.

Son empan de logatomes est allée jusqu'à quatre syllabes ce qui est assez bien compte-tenu de son âge.

Elle a fait un seul essai de lexicalisation pour le logatome « sozisson ».

Dans l'ensemble, nous pouvons noter principalement

- des élisions de phonèmes dans les groupes syllabiques complexes (comme « zulseu » qui devient « zuseu »),
- des assimilations (« panbi » devient « panpi »),
- des substitutions consonantiques avec changement de sonorité notamment (par exemple « sanzibi » devient « sansibi », « jifazeu » devient « jifaseu »).

#### ❖ Les gnosies auditives

L'épreuve n'a pas montré de troubles particuliers. Laurine a réalisé un score de 12/15, se situant vraiment dans la moyenne (**écart-type de -0.05**). Les erreurs réalisées ont consisté en erreurs de sonorisation sourde/sonore seulement.

#### ❖ Le lexique

**L'épreuve de dénomination-phonologie** a montré que Laurine dispose d'un bon stock lexical. Elle a nommé correctement 114 images sur 170, et a nommé deux images supplémentaires après ébauche orale. L'ébauche orale n'est donc pas un moyen de facilitation pour la dénomination puisque la sensibilité à l'étayage n'est que de 7.41%.

De plus, Laurine a utilisé très peu de moyens de compensation pour les mots qu'elle ne connaissait pas : il n'y a eu aucun néologisme, aucune réponse par l'usage, seulement deux co-hyponymes : « congélateur » pour « frigo » et « veste » pour « chemise ».

Elle se situe dans la moyenne avec un **écart-type de -0,53**.

**La compréhension de termes topologiques** est également réussie, à **-0,78 écart-type** de la moyenne. Laurine a effectué les bonnes manipulations et connaît à peu près tous les termes à l'exception de « contre ». Elle a également inversé la gauche et la droite.

**L'épreuve de désignation de mot**, en revanche, a été échouée. Laurine a désigné correctement 47 images sur 57, sans hésitations et assez rapidement, ce qui peut paraître bien. Mais à son âge, elle devrait pouvoir en désigner 54.

Elle se situe donc bien en dessous de la moyenne, avec un **écart-type de -3,01**, signalant de grosses difficultés en désignation de mots.

Elle a eu des difficultés principalement sur le vocabulaire de la cuisine (étagère, frigo, évier, rouleau, plat, etc.). Les verbes et les adjectifs de couleur n'ont pas posé de problèmes particuliers.

L'épreuve de **désignation à partir d'un indice** a laissé paraître des difficultés également. Avec un **écart-type de -2,2** par rapport à la moyenne, Laurine se situe dans une zone inférieure.

Enfin, l'épreuve de **lexique réseaux**, avec une note de 4/26 est mieux réussie, à **-1.59 écart-type** de la moyenne. Laurine ne s'est pas montrée bavarde du tout lors de cette épreuve qui a nécessité des stimulations à plusieurs reprises.

Les résultats aux épreuves du lexique peuvent paraître étranges : en effet, les résultats de Laurine sont meilleurs en production (dénomination et lexique en réseaux) qu'en compréhension alors qu'on attendrait le contraire.

Laurine est en effet dans la norme en expression tandis qu'elle est vraiment à un niveau inférieur pour la réception.

Cela pourrait faire penser à une forme de dysphasie, cependant nous ne pouvons établir de diagnostic en nous basant uniquement sur l'épreuve du lexique.

❖ La morphosyntaxe

Laurine s'est prêtée volontiers au jeu pour ces épreuves, respectant dans l'ensemble ce que nous lui demandions sans s'égarer à jouer avec les objets nécessaires au test.

Cette fois-ci, ces résultats sont cohérents et homogènes, avec des résultats à peu près équivalents en programmation qu'en réception.

En effet, nous notons un score de 3/14 en **programmation**, soit **-1,76 écart-type** en dessous de la norme.

Pour la **compréhension**, son score est de 20/35 soit **-1,52 écart-type** en dessous de la moyenne.

Elle a eu des difficultés principalement avec le genre et nombre du pronom personnel, les connecteurs subordonnants, les connecteurs temporels et les notions de singulier/pluriel et quantificateurs. Le reste a été très bien réussi, même les formes actives/passives qui sont loin d'être évidentes pour son âge. Elle avait également réussie cette forme en programmation : « le banc est poussé par le monsieur », alors qu'elle avait eu des difficultés sur de nombreuses phrases plus simples.

Enfin, l'épreuve de **répétition de phrases morphosyntaxiques** nous donne un écart-type inférieur à **-1,76** par rapport à la moyenne.

Laurine a donc quelques difficultés dans le domaine morphosyntaxique, tant sur le plan du traitement que de la programmation, mais qui sont relativement homogènes sur le plan quantitatif.

En revanche, sur le plan qualitatif, certaines erreurs sont surprenantes pour son âge, tel que des erreurs de genre/nombre ou singulier/pluriel. De même, certains items réussis sont inattendus à son âge. En effet, la production de passives renversables n'est normalement pas acquise avant neuf ans en expression, or Laurine est déjà capable de les faire. Certes, dans cette épreuve elle dispose d'un support verbal servant de patron structural pour sa propre production, mais cela est quand même surprenant.

De plus, elle comprend également ces notions d'actif/passif en compréhension, alors que les phrases passives non renversables sont censées être comprises entre six et sept ans, et les renversables pas avant dix ans.

### 3.3 Analyse

Laurine n'a pas de troubles d'articulation.

Ces troubles de paroles ne sont pas importants, ces résultats en dénomination phonologique le montrent, il y a très peu d'erreurs sur les mots lexicaux produits.

En ce qui concerne le langage, Laurine se montre peu loquace en spontané : elle n'a à aucun moment initié une conversation, et n'a quasiment jamais répondu à nos questions spontanées, hors du déroulement du bilan.

De plus, il y a cette différence notable et surprenante entre expression et réception, mais qui n'est pas celle qu'on attend, avec un vocabulaire actif supérieur au vocabulaire passif.

En ce qui concerne la **production**, les performances sont moins bonnes pour les énoncés morphosyntaxiques que pour la dénomination de mot, mais sans dissociation importante et les résultats restent globalement dans la moyenne ou légèrement en dessous.

L'hypospontanéité verbale de Laurine ne s'est pas fait ressentir sur le test.

En revanche, en **compréhension**, il existe une dissociation entre le traitement des énoncés morphosyntaxiques et celui des mots dont le résultat est bien inférieur.

Il est possible que ce soient les difficultés pour la désignation de mots ou désignations à partir d'un indice qui rejaillissent peut-être sur la compréhension morphosyntaxique, qui pourrait être mieux réussie si la désignation l'était.

Nous pouvons ainsi nous interroger sur la cause de ces difficultés en réception, en compréhension. Nous savons juste que ce n'est pas dû à un problème d'analyse perceptive auditive étant donné qu'il n'y a pas de troubles sur le plan des gnosies auditives. De plus, le fait que la compréhension morphosyntaxique soit moins échouée que le reste démontre qu'il existe bien une composante de traitement de l'information verbale.

Nous savons également qu'elle n'a pas de problèmes d'attention et que son empan mnésique est bon d'après la répétition de logatomes.

Il existe peut-être un lien avec la surdité de sa mère et le fait qu'elle soit peu stimulée oralement chez elle. Elle ne fait peut-être pas beaucoup attention à ce qu'on lui dit en général, et le fait que la voix de sa mère soit déformée est peut-être la cause d'une inattention à la communication orale à son domicile, qui s'est peut-être généralisée.

Cependant, encore une fois, l'épreuve morphosyntaxique nous montre qu'elle a des capacités de traitement de l'information, et la compréhension générale des consignes tout au long du bilan le confirme.

Il aurait été intéressant de faire passer une épreuve de rétention mnésique à Laurine afin de s'assurer qu'elle n'ait pas de troubles sur le plan de la mémoire, bien qu'elle n'ait rien laissé paraître lors de l'épreuve de répétition de logatomes. Il aurait été bon de pouvoir évaluer le langage oral spontané également, malheureusement elle ne nous en a pas donné l'occasion.

En effet, l'apparition tardive des premiers mots, l'hypospontanéité verbale, le fait que le versant production soit supérieur au versant réception et enfin le fait que certaines formulations de phrases compliquées pour le jeune âge de Laurine soient déjà acquises contrairement à d'autres plus simples, pourraient peut-être faire penser à une forme de dysphasie.

Il pourrait surtout être intéressant de suivre l'évolution de ce langage et de revoir Laurine dans quelques mois afin d'être sûre qu'elle n'ait pas un trouble important du langage mais qu'il s'agisse juste d'un langage en pleine émergence.



## V. DISCUSSION

Les quatre enfants que nous avons vus nous ont montré que la façon d'envisager la communication est différente pour chacune des familles, comme cela est le cas chez des familles entendant également.

Le fait d'avoir observé une famille avec un bébé à plusieurs reprises, nous a permis de voir que les interactions précoces changent peu malgré la surdité des parents.

Ce qui change principalement c'est que la communication se fait souvent en gestes, mais la recherche du regard, les mimiques, les gestes affectifs sont toujours les mêmes. En revanche, le regard de l'enfant est souvent plus orienté vers les mains des parents alors qu'il le sera plus vers le visage dans le cas de parents oralisants, qui auront tendance à faire moins de gestes.

On ne peut donc pas dire que des difficultés de communication soient présentes lorsque le bébé est petit, ni qu'il y ait de carences lors des interactions : il n'y pas de raisons qu'elles soient plus perturbées que dans une famille entendant.

Il semble, en revanche, que des difficultés de langage existent, du moins chez les trois enfants entendants de parents sourds que nous avons vus.

Les trois enfants n'ont pas de difficultés particulières dans l'analyse perceptive : le test des gnosies auditives a été assez bien réussi. Cependant, on peut noter pour les trois que les quelques confusions effectuées l'ont été sur des phénomènes d'assourdissement et sonorisation.

Nous savons que c'est un trait distinctif des phonèmes que les adultes sourds ont parfois du mal à réaliser. Ils peuvent ainsi avoir des difficultés à saisir la différence dans leur propre prononciation, c'est peut-être pour cela que les trois enfants ont encore des difficultés à intégrer et percevoir cette notion.

Parmi les trois enfants, Thomas et Zoé ont un gros retard de langage, mais que l'on peut qualifier de retard simple dans la mesure où il est homogène. Tous les

domaines sont touchés fortement, tant la compréhension que la production, le traitement des énoncés que celui des mots.

En revanche, Laurine n'a de difficultés que dans un seul domaine : le traitement des mots entendus.

Les trois enfants ont eu de grosses difficultés dans ce domaine particulier, moins bien réussi que l'épreuve de dénomination.

Ils se trouvent ainsi avec un stock de lexique actif inférieur au stock de lexique passif.

Cela est surprenant car, en toute logique, le stock de vocabulaire compris est normalement plus élevé que celui de vocabulaire produit. Cela se voit très tôt : le petit enfant est capable de comprendre bien des mots et des énoncés avant de pouvoir produire lui-même son premier mot. Il faut qu'un mot soit entendu plusieurs fois par l'enfant pour qu'il puisse l'intégrer et se le réapproprier au moment adapté. Alors pourquoi n'est-ce pas le cas chez ces trois enfants ?

De plus, ces difficultés n'apparaissent bien que dans le traitement des mots isolés.

En effet, les résultats de traitement des énoncés morphosyntaxiques sont souvent mieux réussis en compréhension qu'en production.

Nous pouvons également voir que la compréhension d'énoncés est plus aisée chez ces enfants que la compréhension de mots.

Une nouvelle fois, cela paraît étrange, nous nous attendrions au contraire.

Nous pouvons supposer que les difficultés en lexique pourraient être dues au manque de dénomination et de remises en formes verbales fournies par les parents par rapport aux objets environnants. Cela se fait naturellement dès la plus petite enfance dans une famille entendante mais est beaucoup plus délicat dans une famille sourde (en ce qui concerne le langage oral évidemment). En revanche, le traitement des énoncés serait meilleur car les parents s'adressent à leur enfant pour leur demander quelque chose ou leur donner un ordre. Les enfants seraient donc plus habitués à entendre des phrases globales de la vie courante et moins du vocabulaire plus spécifique. Cependant, certains parents non-sourds ont aussi parfois un langage oral pauvre et approximatif.

En ce qui concerne la parole, aucun des enfants n'a de troubles d'articulation, mais Zoé et Thomas ont des difficultés de parole assez importantes, qui rend parfois leur langage, spontané ou non, difficilement intelligible.

Il n'y a cependant pas de plainte de ce côté-là, étant donné que les parents des deux enfants communiquent principalement avec eux en LSF et ne peuvent être témoins de troubles de parole.

Ces difficultés existent cependant chez de nombreux enfants de cet âge, et ne peuvent donc être attribuées d'office à la surdité des parents. Il faut cependant noter que l'absence de modèle verbal familial et de reprises phonologiques peut augmenter le laps de temps nécessaire pour que la parole se mette en place correctement. L'école peut favoriser cela, mais n'a pas la place idéale des parents.

Laurine est celle des trois enfants qui a le mieux réussi, et de loin, le bilan de langage oral qui lui a été proposé. En dehors de l'épreuve de désignation de mots, elle obtient des résultats dans la moyenne ou presque pour la plupart des items.

Nous notons que c'est celle des trois enfants qui a été exposée le plus tôt au langage oral (à un rythme soutenu) en allant à la crèche tous les jours dès l'âge de deux ans.

C'est également la seule pour qui les parents ont fait le choix d'une éducation oraliste sur le plan de la communication.

Elle a donc reçu un bain de langage régulier très tôt, même si celui-ci était limité ou perturbé par des difficultés de parole des parents.

Cela s'observe dans l'apparition des premiers gestes LSF : ils sont apparus à trois ans chez Laurine, soit un an après l'apparition des premiers mots. En revanche, chez les deux autres enfants, ils sont apparus bien plus tôt : ils sont même apparus avant les premiers mots chez Thomas.

Cela peut ainsi avoir eu une influence majeure sur le langage des enfants.

Nous savons par exemple qu'il est rare que la marche apparaisse en même temps que les premiers mots. Peut-être en est-il de même pour les gestes LSF :

l'enfant doit d'abord se concentrer sur l'un (en l'occurrence la langue des signes chez Zoé et Thomas) avant que l'autre ne puisse apparaître.

Il semble donc que le mode de communication choisi par les parents ainsi que, peut-être, la précocité d'exposition au langage oral jouent un rôle sur le langage de l'enfant.

Peut-être vaudrait-il mieux, pour le langage oral, que les parents fassent le choix d'une communication oraliste avec leurs enfants, même si celle-ci n'est pas parfaite et que des gestes LSF suppléent ce langage.

Les trois enfants que nous avons vus ont ainsi des difficultés de langage importantes. Il faut noter un point important : aucun des parents n'avait imaginé que leur enfant puisse avoir un retard de langage et encore moins que celui-ci puisse être gênant pour lui dans l'avenir.

En effet, leurs enfants n'étant pas sourds, ils pensaient qu'ils n'auraient pas de problèmes. Bien entendu, les difficultés ne seront rien si on les compare à celles qu'aura un enfant sourd, mais elles peuvent exister tout de même.

Elles ne sont pas forcément gênantes étant donné le bas âge des enfants, mais pourraient le devenir et poser des difficultés, par exemple, au moment de l'entrée dans l'écrit. Rappelons par exemple que la sœur de Thomas, entendante également, a été suivie deux ans en orthophonie à partir du CP. Nous ne pouvons cependant savoir si cela était en lien avec un éventuel retard de langage.

Il pourrait être intéressant de proposer aux parents sourds d'enfants entendants, des bilans orthophoniques afin de vérifier qu'il n'y a pas de difficultés majeures et surtout de les prévenir.

Nous ne pouvons cependant généraliser les difficultés de ces trois enfants à tous les enfants entendants de parents sourds. De même, il est délicat d'attribuer leurs lacunes au seul fait de la surdité parentale. Il peut y avoir d'autres causes. Mais cela n'empêcherait pas de s'assurer que tout va bien pour le langage de ces enfants qui, nous devons le rappeler, se trouvent dans une situation bien particulière pour développer un langage oral sans entraves.

## CONCLUSION

Le cas des enfants entendants de parents sourds est, effectivement, peu banal et très intéressant. Il a été difficile de trouver la population mais les rencontres avec les quelques familles volontaires ont été très instructives et très agréables. Elles nous ont confirmé ce dont nous étions presque sûre, chaque famille est différente et envisage ainsi la communication d'une manière qui lui est propre : langage oral ou LSF, exposition précoce à un langage oral extérieur ou non.

Nous avons discuté avec ces familles et avons également testé le langage de leur enfant. Il ressort chez chacun d'eux des difficultés de langage importantes.

Nous ne pouvons et ne souhaitons tirer des généralités à partir de trois cas. Nous nous sommes donc contentée dans ce mémoire de rechercher les particularités pour chacun d'entre eux.

Les deux premiers enfants ont un retard de langage simple, mais qui touche tous les versants. Le troisième enfant a des difficultés de langage beaucoup plus hétérogènes.

Nous pensons que ces difficultés peuvent être en lien étroit avec le modèle verbal familial, et le fait que le bain de langage précoce soit limité.

Notre étude nous a cependant montré que les interactions précoces entre les parents (notamment la mère) et l'enfant, sont la plupart du temps innées, et donc sont présentes qu'il existe surdité de l'un des partenaires ou non.

Ainsi à huit mois, le bébé que nous avons vu est doté des mêmes capacités qu'un enfant ayant des parents entendants.

Les difficultés apparaîtraient donc plus tard, et pour les trois cas que nous avons vus, persistent malgré une entrée à l'école datant de plusieurs mois pour certains, presque deux ans pour d'autres.

La communication à la maison est toujours existante, mais dans une des familles, se limite à des échanges nécessaires de la vie quotidienne. La

communication spontanée, sans but précis, a quasiment disparu des échanges entre la petite fille et sa maman.

Il semblerait donc, pour les familles que nous avons rencontrées, que la communication quelle qu'elle soit, ne suffise pas à pallier le manque de verbalisations et entraîne un retard de langage chez leur enfant.

Cependant, aucune des familles ne s'était posé de questions avant notre intervention. De même pour les centres de surdités et les associations de sourds, mon sujet de mémoire n'a pas dérangé mais a surpris : quel intérêt étant donné que ces enfants entendent ? Pourquoi auraient-ils des difficultés de langage ?

Les parents en particulier, ne se soucient pas du langage de leur enfant. Ils savent déjà que leur insertion sociale et professionnelle sera, de toute façon, plus évidente que la leur avec un handicap sensoriel. Cela leur suffit, le langage ne les inquiète pas, ils ne se posent pas de questions sur l'impact d'un éventuel retard de langage.

Il est possible que ces difficultés de langage chez l'enfant s'atténuent avec l'âge et la fréquentation du milieu entendant. Mais il est également possible qu'elles s'installent et aient des répercussions, par exemple, sur le langage écrit à l'entrée en école primaire.

Il pourrait être intéressant d'effectuer un mémoire sur une population d'enfants entendants plus âgés, afin de voir si retard de langage oral il y a. Une évaluation du langage écrit pourrait être intéressante afin de voir s'il existe des difficultés et, si oui, si elles seraient en lien avec d'éventuelles difficultés à l'oral.

Il nous semble cependant important de sensibiliser les parents sourds d'enfants entendants, et pourquoi pas les médecins traitants, afin d'envisager un bilan orthophonique de contrôle à un âge donné, et, si besoin, des séances de rééducations. En effet, aucune famille rencontrée n'avait soupçonné des difficultés de langage chez leur enfant. Cela pourrait se révéler totalement inutile chez certains d'entre eux, mais pourrait pallier ou prévenir des difficultés importantes chez d'autres.



Le cas des enfants entendants de parents sourds est particulier et peu fréquent. En effet, ces enfants naissent et évoluent dans un contexte communicationnel spécifique. La langue des signes, visuo-gestuelle, souvent employée par les parents diffère du langage oral qui est audio-vocal.

L'importance des interactions et des échanges entre parents et enfants, de même que le rôle primordial de la mère dans l'acquisition et dans la mise en place progressive du langage sont rappelées.

L'intérêt est porté également sur la surdité des parents, le mode de communication qu'ils peuvent employer et les conséquences sur le développement de leur enfant.

Comment va se mettre en place le langage oral de cet enfant vivant entre deux modes de communication, oral et gestuel ?

Nous nous sommes intéressée particulièrement à quatre jeunes enfants nés de parents sourds profonds. Chaque famille a ses particularités et a fait les choix qui lui semblaient les mieux adaptés pour le développement de leur enfant, en favorisant certaines situations, comme par exemple, le mode de garde de l'enfant.

De ce fait, les rencontres avec les familles ont été très intéressantes, et ont montré également que les parents n'imaginent pas de difficultés de langage possible chez leur enfant entendant.

Les bilans réalisés ont démontré le contraire, avec des retards de langage possibles, voire importants.

Ce travail rappelle l'importance d'une communication non seulement précoce et adaptée à l'enfant, mais également en lien avec le monde environnant dans lequel l'enfant va se développer.

Mots-clés : Langage - Surdité - Evaluation - Etude de cas – Enfant - Bain de langage





# EVALO 2-6

## Évaluation du développement du langage oral

Françoise COQUET  
Pierre FERRAND  
Jacques ROUSTIT

### Cahier de passation **"Petits"** **2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois**

Nom : ..... Prénom : .....

Sexe : M  F  Date de naissance : .....

Âge : ..... Âge-cible : .....

École : ..... Ville : .....

Classe : PS  MS  Autre

Nom du testeur : .....

Dates de test : .....

.....

.....

# Sommaire

Méthodologie de passation .....	3
<b>Pragmatique</b>	
Tâche pragmatique - Entretien d'accueil .....	4
<b>Jeu et communication</b>	
Jeu libre .....	6
Jeu partagé .....	10
<b>Dépistage</b>	
Dépistage auditif .....	19
Dépistage visuel.....	19
<b>Visuo-spatial et graphisme</b>	
Dessin libre .....	20
Dessin du bonhomme .....	21
Parties du corps .....	22
Copie de figures géométriques .....	23
Encastements .....	24
<b>Autres habiletés cognitives</b>	
Complètement d'images .....	26
Collections d'objets .....	27
Activité annexe de dénombrement .....	28
Recherche d'intrus dans une catégorie .....	29
<b>Phonétique et phonologie</b>	
Test phonétique .....	30
Dénomination Phonologie/Lexique .....	31
Répétition de logatomes .....	32
<b>Lexique</b>	
Désignation à partir d'un mot .....	37
Désignation à partir d'un indice .....	39
Compréhension de termes topologiques .....	41
Lexique – Mise en réseaux .....	42
<b>Morphosyntaxe</b>	
Programmation morphosyntaxique .....	44
Compréhension morphosyntaxique .....	46
Comportements sémiotiques à partir d'images .....	48
<b>Attention</b>	
Attention Sons .....	50
Attention Barrage .....	51
<b>Mémoire</b>	
Répétition de chiffres .....	53
Répétition de phrases – Empan de phrase en nombre de mots .....	54
Mémoire visuelle de parcours .....	55
Mémoire de localisation de jetons .....	56
Mémoire de dessins .....	58
Mémoire de signes.....	59
Reproduction de suites visuelles .....	60
Mémoire kinesthésique .....	61
<b>Gnosies</b>	
Gnosies auditivo-verbales .....	62
Discrimination visuelle .....	63
Gnosies tactiles .....	64
<b>Praxies</b>	
Praxies buccofaciales et linguales sur imitation.....	65
<b>Synthèse des observations</b>	
Observations en cours de test .....	67

# Méthodologie de passation

**La consultation du *Livret de consignes et de cotation* est indispensable pour la bonne application des consignes et pour une notation correcte.**

## Ordre de passation des épreuves

L'ordre de passation des épreuves est laissé au choix du testeur.

Seuls impératifs :

- ◆ Proposer « *l'Entretien d'accueil* » en début de séance.
- ◆ Réaliser les séquences de « *Jeu libre* » et de « *Jeu partagé* » en début de passation et dans tous les cas avant les épreuves « *Programmation morphosyntaxique* » et « *Compréhension morphosyntaxique* ».
- ◆ Présenter l'épreuve « *Dénomination* » avant les épreuves « *Désignation* ».
- ◆ Présenter l'épreuve « *Programmation morphosyntaxique* » avant l'épreuve « *Compréhension morphosyntaxique* ».

## Consignes de passation

- ◆ En première intention, proposer la consigne en respectant son intitulé.
- ◆ Si l'enfant a fait preuve d'instabilité ou ne semble pas l'avoir comprise, répéter la consigne intégralement avant de démarrer l'épreuve. Entre chaque groupe ou série d'exercices, en rappeler éventuellement l'essentiel (en souligné dans la phrase). Ne simplifier ou ne reformuler qu'en cas de difficulté massive d'appropriation (le noter sur le protocole).
- ◆ Ne jamais donner la réponse correcte si l'enfant se trompe.
- ◆ Ne pas commenter les réalisations de l'enfant, ne pas porter de jugement de valeur.
- ◆ Encourager à persévérer (« *continue* », « *essaie encore* », « *réfléchis encore un peu* », « *tu peux le faire* » ...).

## Principes de relevé des données

- ◆ Recueillir le plus possible de données cliniques en vue de l'analyse finale diagnostique :
  - Comportements ou stratégies à décrire
  - Cases à cocher de façon à relever les réponses de l'enfant sur la fiche de passation
  - Tableaux à renseigner
  - Productions à noter en Alphabet Phonétique International pour les mots déformés, à transcrire phonétiquement en alphabet traditionnel pour les autres mots.
- ◆ Pour le détail des recommandations, voir le Livret de consignes.






## Cotation

- ◆ Décompte de points selon les critères indiqués (voir aussi le Livret de cotation pour de plus amples détails).
- ◆ Les notes maximales sont précisées dans les cases « score total » quand c'est possible.
- ◆ Les données prises en compte par l'analyse statistique sont indexées avec un \*.

## Observations cliniques

- ◆ Rubrique à renseigner avec le relevé des observations cliniques.

# Tâche pragmatique 1 - « Entretien d'accueil »

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pragmatique						

- ▼ Mener avec l'enfant en début de séance un « entretien d'accueil » sur le mode de la conversation.
- ▼ Noter précisément les réponses de l'enfant, qu'elles soient en modalité non verbale (regards, mimiques, postures, gestes ou vocalisations) ou verbale (mots, phrases).

► **Non coté**

Inductions du testeur	Actes de langage compris	Réponses de l'enfant	Actes de langage produits
<b>Bonjour!</b>	Saluer		Saluer
<b>Comment ça va ?</b>	Demander une information		Informer
<b>Moi je m'appelle...</b> (l'orthophoniste se nomme).	Donner une information		Recevoir une information
Si l'enfant ne se nomme pas : <b>Et toi, comment tu t'appelles ?</b>	Poser une question		Répondre
<b>Bonjour</b> (Prénom de l'enfant).	Saluer		X
<b>Quel âge as-tu ?</b>	Poser une question		Informer
<b>Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir.</b>	Demander un récit d'expérience		Raconter
<b>Tu sais pourquoi tu viens me voir ?</b>	Réclamer une explication		Expliquer / Argumenter
<b>Je suis « orthophoniste ».</b>	Donner une information		Acquiescer / Demander une explication
<b>Tu sais ce que c'est un(e) « orthophoniste » ?</b>	Demander une information		Répondre à une question fermée Demander une explication
<b>Explique-moi ce que c'est un(e) orthophoniste.</b>	Demander une explication		Expliquer

Inductions du testeur	Actes de langage compris	Réponses de l'enfant	Actes de langage produits
Quelle que soit la réponse de l'enfant : <b><i>C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler.</i></b>	Donner une information		Recevoir une information
<b><i>Quel jour on est aujourd'hui ?</i></b>	Demander une information		Informé Signifier qu'on ne sait pas
<b><i>C'est le matin ou l'après-midi ?</i></b>	Demander une information		Informé
<b><i>Comment tu sais que c'est le matin / l'après-midi ?</i></b>	Demander une justification		Justifier
<b><i>Ce matin / cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord.</i></b>	Terminer une conversation		Terminer une conversation

## ► Analyse qualitative








Actes de langage compris		Actes de langage produits	
Saluer	<input type="checkbox"/>	Saluer	<input type="checkbox"/>
Poser une question	<input type="checkbox"/>	Répondre à une question	<input type="checkbox"/>
Demander une information	<input type="checkbox"/>	Donner une information	<input type="checkbox"/>
Demander un récit	<input type="checkbox"/>	Raconter	<input type="checkbox"/>
Demander une explication	<input type="checkbox"/>	Expliquer	<input type="checkbox"/>
Demander une justification	<input type="checkbox"/>	Justifier	<input type="checkbox"/>
Donner une information	<input type="checkbox"/>	Demander une information / explication	<input type="checkbox"/>
Recevoir / comprendre une explication	<input type="checkbox"/>	Donner une explication	<input type="checkbox"/>
Terminer une conversation	<input type="checkbox"/>	Terminer une conversation	<input type="checkbox"/>

## Observations cliniques

# Jeu libre

## Situations de jeu

<b>Domaine :</b> Comportements de jeu et de communication	<b>Âge d'application :</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

- ▼ « **Voilà une boîte avec des jouets. Je te les prête. Tu peux jouer avec, un petit moment** ».
- ▼ Noter les différentes actions produites par l'enfant, ses comportements non verbaux, ses productions verbales, avant de renseigner les tableaux de synthèse.
- **Identifier et totaliser les comportements de « faire semblant » parmi les différentes actions réalisées.**

N°	Suite d'actions	Productions Verbales	Comportements non verbaux	Faire semblant





## >> Synthèse jeu libre

### ► Cocher les cases correspondantes.

	Âges repères en mois	Synthèse	😊	☹️
Manipulations des objets	3 - 9	Manipulations ( <i>prendre, déplacer, mettre à la bouche...</i> ) sans activité organisée		<input type="checkbox"/>
	12	Alignements ( <i>sortie un à un et disposition à la queue leu leu des objets sur la table</i> )	<input type="checkbox"/>	
	12 - 15	Manipulations à visée psychomotrice ( <i>faire rouler la voiture sans personne dedans, manipuler les jambes des personnages...</i> )	<input type="checkbox"/>	
		Activités à caractère répétitif		<input type="checkbox"/>

Activités de jeux	18 - 24	Actions à partir de la reconnaissance de la fonction de l'objet ( <i>coucher le bébé dans le berceau, mettre un personnage dans la voiture avant de la faire rouler...</i> )	<input type="checkbox"/>	
	18 - 24	Jeux de faire semblant sans lien entre les séquences	<input type="checkbox"/>	
	24 - 30	Jeux de faire faire ( <i>faire coucher le bébé par la maman, faire promener le chien par un monsieur...</i> )	<input type="checkbox"/>	
	24 - 30	Jeux de faire semblant avec séquences successives	<input type="checkbox"/>	
	30 - 36	Jeux de faire semblant avec séquences logiques	<input type="checkbox"/>	
	36 - 48	Scénario qui se construit au fur et à mesure de l'activité	<input type="checkbox"/>	
		« Excès » dans le jeu ( <i>bagarres entre les personnages, accident de voiture...</i> )		<input type="checkbox"/>

Productions non verbales accompagnant l'activité		Excitation induite par les manipulations		<input type="checkbox"/>
		Mimiques appropriées au contexte de jeu	<input type="checkbox"/>	
	7 - 12	Gestes à valeur déictique ( <i>pointés du doigt</i> )	<input type="checkbox"/>	
	12 - 16	Gestes symboliques conventionnels ( <i>doigt sur la bouche pour faire chut, geste de la main pour au revoir...</i> )	<input type="checkbox"/>	
	16 - 20	Gestes descriptifs ( <i>faire semblant de tenir un volant, de bercer un enfant...</i> )	<input type="checkbox"/>	
	18 - 24	Mimiques correspondant aux réactions des personnages	<input type="checkbox"/>	
	18 - 24	Postures correspondant aux actions des personnages	<input type="checkbox"/>	
	30 - 36	Mimes	<input type="checkbox"/>	

Productions vocales / verbales accompagnant l'activité	1 - 3	Cris		<input type="checkbox"/>
	3 - 9	Vocalisations ou babillage non spécifiés		<input type="checkbox"/>
	9 - 12	Jargon intonatif accompagnant les manipulations		<input type="checkbox"/>
	11 - 16	« Chanson »		<input type="checkbox"/>
	12 - 16	Onomatopées ( <i>cris des animaux, bruitages appropriés aux accessoires ou aux actions</i> )	<input type="checkbox"/>	
	12 - 16	Dénomination	<input type="checkbox"/>	
	18 - 24	« Mots phrases » appropriés au contexte ( <i>« encore », « tombé », « dodo ».</i> )	<input type="checkbox"/>	
	24 - 36	Phrases minimales appropriées au contexte (2 / 3 mots)	<input type="checkbox"/>	
	36	Phrases élaborées appropriées au contexte (+ de 3 mots)	<input type="checkbox"/>	
	36 - 48	Paroles attribuées aux personnages	<input type="checkbox"/>	
	36 - 48	Commentaires renvoyant au vécu personnel ( <i>« moi... »</i> )	<input type="checkbox"/>	
		Productions verbales inappropriées au contexte ( <i>digressions, absurdités...</i> )		<input type="checkbox"/>






	Âges repères en mois	Synthèse	😊	☹️
Interactions avec le testeur : fonctions du langage et régie de l'échange	3 – 5	Recherche de contact visuel	<input type="checkbox"/>	
	3 – 5	Recherche de contact corporel	<input type="checkbox"/>	
	6 – 12	Respect du tour de parole	<input type="checkbox"/>	
	9 – 12	Demande d'objets ( <i>par exemple la voiture hors d'atteinte</i> ) de façon non verbale		<input type="checkbox"/>
	12 – 18	Demande d'objets ( <i>par exemple la voiture hors d'atteinte</i> ) de façon verbale	<input type="checkbox"/>	
	18 – 24	Demande d'aide lors de l'activité de façon non verbale		<input type="checkbox"/>
	24	Demande d'aide lors de l'activité de façon verbale	<input type="checkbox"/>	
	24	Demande d'information par une question (« <i>c'est quoi ? , c'est où ? , pourquoi ?... »</i> )	<input type="checkbox"/>	
	24 – 36	Réponse(s) adaptée(s) aux sollicitations du testeur	<input type="checkbox"/>	
	30 – 36	Initiative de l'interaction	<input type="checkbox"/>	
	30 – 36	Invitation à partager le jeu	<input type="checkbox"/>	
	30 – 36	Ordre(s) donné(s) pour le jeu	<input type="checkbox"/>	
	36 – 48	Proposition(s) (« <i>et si... »</i> )	<input type="checkbox"/>	
36 – 48	Avis demandé sur la situation de jeu	<input type="checkbox"/>		

## >> Comportements non verbaux - Jeu libre

- ▶ 1 pt par geste, mimique, onomatopée repris dans le tableau.

Comportements non verbaux					
Onomatopées	oui	Mimiques	oui	Gestes / postures	oui
[ouah] / [ou]	<input type="checkbox"/>	<b>surprise</b> (bouche [o], yeux écarquillés)	<input type="checkbox"/>	<b>pointé du doigt</b> pour désigner ou demander	<input type="checkbox"/>
[miaou]	<input type="checkbox"/>	<b>fâcherie</b> (sourcils froncés)	<input type="checkbox"/>	<b>mime de lancer de balle</b>	<input type="checkbox"/>
[bbbbbb] ou autre	<input type="checkbox"/>	<b>joie</b> (grand sourire)	<input type="checkbox"/>	<b>geste de bercer / balancements</b>	<input type="checkbox"/>
[pleurs]	<input type="checkbox"/>	<b>tristesse</b> (bouche triste)	<input type="checkbox"/>	<b>doigt sur la bouche [chut]</b>	<input type="checkbox"/>
[ronflements]	<input type="checkbox"/>	<b>fatigue</b> (bâillement)	<input type="checkbox"/>	<b>mime / posture de « faire dodo »</b>	<input type="checkbox"/>
[aïe]	<input type="checkbox"/>	<b>douleur</b>	<input type="checkbox"/>	<b>signe de main [au revoir]</b>	<input type="checkbox"/>
[boum] ou autre	<input type="checkbox"/>	<b>colère</b>	<input type="checkbox"/>	<b>mime de conduire une voiture</b>	<input type="checkbox"/>
autre :	<input type="checkbox"/>	autre :	<input type="checkbox"/>	autre :	<input type="checkbox"/>
↪ <b>Total Jeu libre Non verbal Onomatopées</b>	<input type="text"/>	↪ <b>Total Jeu libre Non verbal Mimiques</b>	<input type="text"/>	↪ <b>Total Jeu libre Non verbal Gestes Postures</b>	<input type="text"/>
				↪ <b>Total Jeu libre Non verbal</b>	<input type="text"/>

# Jeu partagé

<b>Domaine :</b> Comportements de jeu et de communication	<b>Âge d'application :</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

## >> Attention conjointe

- Cocher les cases correspondant au comportement du sujet. Décrire les comportements.

### Jeu de « coucou » avec la poupée

S'intéresse à l'activité	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	
Comprend la situation de jeu	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	Cherche la poupée cachée <input type="checkbox"/>
			Montre par son comportement qu'il s'attend à ce qu'elle revienne <input type="checkbox"/>
			Montre sa satisfaction quand la poupée revient <input type="checkbox"/>
Pratique le jeu à son tour	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	

### Jeu d'échanges de balle

S'intéresse à l'activité	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Comprend et réalise le « tiens » « donne »	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Fait rouler la balle en direction de l'autre	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Respecte l'alternance des échanges de balle	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>

- Cocher les cases. Totaliser.

Observation transversale		Pts
L'enfant attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse	<input type="checkbox"/>	
L'enfant s'intéresse à ce que l'adulte lui montre ou fait avec lui	<input type="checkbox"/>	
L'enfant regarde les images avec l'adulte	<input type="checkbox"/>	
<b>↪ Total Attention conjointe</b>		<b>13</b>

## >> Permanence de l'objet

- ▼ Prendre un des objets qui sert au jeu partagé. À la vue de l'enfant, le cacher sous / dans une boîte opaque.
- Cocher les cases correspondant au comportement du sujet.

<b>Suit des yeux jusqu'à la disparition de l'objet</b>	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	
<b>Recherche l'objet</b>	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	<b>Pour chercher</b>
			montre du doigt <input type="checkbox"/>
			interpelle l'adulte <input type="checkbox"/>
<b>Cache à son tour</b>	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	<b>En cherchant</b>
			soulève / ouvre la boîte <input type="checkbox"/>
			vocalise <input type="checkbox"/>
			nomme <input type="checkbox"/>

## >> Demande

- ▼ Prendre la voiture / la balle / le doudou de l'enfant. Placer ostensiblement hors de portée de l'enfant.
- Cocher les cases correspondant au comportement du sujet.

<b>Absence de demande</b>	<b>Aucune manifestation</b>		<input type="checkbox"/>
	<b>Manifestations de frustration</b>		<input type="checkbox"/>
<b>Demande d'objet hors d'atteinte</b>	<b>Posture de demande</b>	sans production orale	<input type="checkbox"/>
		avec production orale	<input type="checkbox"/>
	<b>Regard dirigé vers l'adulte et vers l'objet</b>	sans production orale	<input type="checkbox"/>
		avec production orale	<input type="checkbox"/>
	<b>Pointé du doigt</b>	seul	<input type="checkbox"/>
		avec vocalisation	<input type="checkbox"/>
		avec nom de l'objet	<input type="checkbox"/>
	<b>Demande d'aide à l'adulte</b>	avec un geste	<input type="checkbox"/>
		avec un mot	<input type="checkbox"/>
		avec un geste et un mot	<input type="checkbox"/>
<b>Énoncé oral</b>		<input type="checkbox"/>	

## >> Utilisation d'objets sociaux

- ▼ Poser sur la table les 4 objets (brosse, téléphone, paire de lunettes, gobelet).
- ▼ Observer l'enfant quelques instants pour voir ce qu'il en fait.
- ▼ S'il ne s'en sert pas, l'inciter à les utiliser en proposant les différentes inductions.
- ▼ S'il ne les utilise pas de façon conventionnelle, utiliser l'objet et inciter l'enfant à imiter le testeur.
- Cocher la case correspondant au comportement du sujet. Le décrire.
- Définir une dominante.

Utilisation d'objets sociaux – « C'est pour quoi faire... ? »				
IMITATION DIFFÉRÉE	De façon inadaptée	Selon l'usage conventionnel		
		Spontanément	Sur incitation	Sur imitation
Brosse à cheveux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	« Tu prends la brosse. Tu te coiffes les cheveux. » <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	« Tu mets les lunettes » <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lunettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FAIRE SEMBLANT	De façon inadaptée	Selon l'usage conventionnel		
		Spontanément	Sur incitation	Sur imitation
Téléphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	« Tu prends le téléphone. Tu dis [allo]. » <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gobelet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	« Tu prends le verre. Tu bois. » <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


Utilisation d'objets sociaux Dominante

## >> Faire semblant

- ▼ « On va jouer un peu tous les deux. »
- ▼ Proposer 3 types de scénarii.
- ▼ Noter les différentes actions produites par l'enfant, ses comportements non verbaux, ses productions verbales, avant de renseigner les tableaux de synthèse.
- Identifier et totaliser les comportements de « faire semblant » parmi les différentes actions réalisées.


N°	Suite d'actions	Productions Verbales	Comportements non verbaux	Faire semblant
<b>Scénario « Promenade »</b>				

N°	Suite d'actions	Productions Verbales	Comportements non verbaux	Faire semblant
<b>Scénario « Jeu de balle »</b>				
<b>Scénario « Maman-bébé »</b>				

N°	Suite d'actions	Productions Verbales	Comportements non verbaux	Faire semblant
<b>Scénario autre proposé par l'enfant</b>				
 <b>Total Jeu Partagé Faire semblant</b>				





## >> Synthèse Jeu partagé

► Cotation simplifiée : 1 point par réponse oui.

		<b>oui</b>
<b>Compréhension</b>	<b>Désignation d'objets correcte sur consignes</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Identification d'après le bruit</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Manipulation des objets correcte sur consignes</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Compréhension des inductions du testeur</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Jeux de faire semblant</b>	<b>Scénario « promenade »</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Scénario « jeu de balle »</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Scénario « maman-bébé »</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Scénario autre</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Productions paraverbales</b>	<b>Présence de postures expressives</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Présence de mimiques (surprise, peur...)</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Présence de gestes signifiants (chut, au revoir...)</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Présence de mimes (lancer de balle ...)</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Présence d'onomatopées ([miaou], [tut tut]...)</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Productions verbales</b>	<b>Dénomination correcte (le bébé, un chat)</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Dénomination avec extension (chien noir, tête du chien...)</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Expression d'action par un verbe (rouler, il marche...)</b>	<input type="checkbox"/>
	<b>Expression par phrases correctes (le chien court...)</b>	<input type="checkbox"/>
 <b>Score Jeu partagé Cotation simplifiée*</b>		/17

## >> Jeu partagé - Comportements non verbaux

► 1 point par geste, mimique, onomatopée repris dans le tableau.

Onomatopées	oui	Mimiques	oui	Gestes / postures	oui	
[ouah] / [ou]	<input type="checkbox"/>	surprise (bouche [o], yeux écarquillés)	<input type="checkbox"/>	pointé du doigt pour désigner ou demander	<input type="checkbox"/>	
[miaou]	<input type="checkbox"/>	fâcherie (sourcils froncés)	<input type="checkbox"/>	mime de lancer de balle	<input type="checkbox"/>	
[bbbbbb] ou autre	<input type="checkbox"/>	joie (grand sourire)	<input type="checkbox"/>	geste de bercer / balancements	<input type="checkbox"/>	
[pleurs]	<input type="checkbox"/>	tristesse (bouche triste)	<input type="checkbox"/>	doigt sur la bouche [chut]	<input type="checkbox"/>	
[ronflements]	<input type="checkbox"/>	fatigue (bâillement)	<input type="checkbox"/>	mime / posture de « faire dodo »	<input type="checkbox"/>	
[aïe]	<input type="checkbox"/>	douleur	<input type="checkbox"/>	signe de main [au revoir]	<input type="checkbox"/>	
[boum] ou autre	<input type="checkbox"/>	colère	<input type="checkbox"/>	mime de conduire une voiture	<input type="checkbox"/>	
autre :	<input type="checkbox"/>	autre :	<input type="checkbox"/>	autre :	<input type="checkbox"/>	
 <b>Total Jeu partagé Non verbal Onomatopées</b>	<input type="text"/>	 <b>Total Jeu partagé Non verbal Mimiques</b>	<input type="text"/>	 <b>Total Jeu partagé Non verbal Gestes Postures</b>	<input type="text"/>	
					 <b>Total Jeu partagé Non verbal</b>	<input type="text"/>

## >> Lexique

▼ Demander à l'enfant de nommer ou de désigner. Produire les « bruits\* » vocalement (onomatopées).

► **Totaliser les réponses.**

(Ne pas tenir compte de la qualité de la parole.)

	Dénomination		Désignation			
	« Qu'est-ce que c'est ? / Qui est-ce ? » « c'est ... » « Qu'est-ce qu'il fait ? »	Pts	« Montre-moi ... »	Pts	« Montre-moi ce qui fait ce bruit »*	Pts
	Productions de l'enfant		Objets désignés Actions réalisées		Objets désignés Bruits	
<i>un chat</i>						
<i>que fait le chat ? [miaou]</i>			X	X	X	X
<i>un monsieur</i>					X	X
<i>le bébé</i>						
<i>que fait le bébé ? [pleurs]</i>			X	X	X	X
<i>le berceau / le lit</i>					X	X
<i>la voiture</i>						
<i>que fait la voiture ? [bb] [vroum]</i>			X	X	X	X
<i>un papa</i>					X	X
<i>une dame</i>					X	X
Total partiel :		/10		/7		/3



Report totaux partiels :		/10		/7		/3
	Productions de l'enfant	Pts	Objets désignés Actions réalisées	Pts	Objets désignés Bruits	Pts
	<i>le chien</i>					
	<i>que fait le chien ? [ouah]</i>		X	X	X	X
	<i>le garçon</i>				X	X
	<i>la maman</i>				X	X
	<i>la balle</i>				X	X
	<i>le banc</i>				X	X
	<i>(c'est) la tête du chien</i>				X	X
	<i>(c'est) la roue de la voiture</i>				X	X
	<i>(c'est) le pied du garçon</i>				X	X
	<i>(c'est) le monsieur avec un casque</i>				X	X
	<i>(c'est) le chien noir</i>				X	X
	<i>rouler – il/elle roule</i>				X	X
	<i>marcher – il/elle marche</i>				X	X
	<i>courir – il/ elle court</i>				X	X
	<i>sauter – il/elle saute</i>				X	X
	<i>tomber – il/elle tombe</i>				X	X
	<i>pleurer – il/elle pleure</i>				X	X
	<i>pousser – il/elle pousse</i>				X	X

↪ **Total Jeu partagé Lexique  
Production**

128

↪ **Total Jeu partagé Lexique Désignation**

124

↪ **Total Jeu partagé Lexique bruits**

14

## >> Phonétique

- ▼ À partir des mots produits par l'enfant, cocher les phonèmes qui font partie de son répertoire phonétique (Pour qu'un phonème soit considéré comme acquis, il faut qu'il soit présent au moins dans 2 mots différents).

### Voyelles

i		a		o		ou	
o		e		é		è	
u		oe		eu			
an		on		in		un	

### Consonnes et semi-consonnes

p		b		m		n		t		d		k		g	
f		v		s		z				ch		j			
oi		ill		ui				r		l				gn	

- ▼ Parmi les phonèmes présents, faire la liste des phonèmes mal réalisés. Qualifier leur distorsion.
- ▼ Faire la liste des groupes consonantiques utilisés.

## >> Phonologie

- ▼ Observer la structure des mots produits (nombre de syllabes, organisation syllabique) et les processus de simplification réalisés.
- **Cocher les cases / compléter les rubriques.**

Élision de syllabe	Initiale	<input type="checkbox"/>	Élision de consonnes	Initiale de mot	<input type="checkbox"/>
	Médiane	<input type="checkbox"/>		Intervocalique	<input type="checkbox"/>
	Finale	<input type="checkbox"/>		Finale de mot	<input type="checkbox"/>
Reduplication de syllabes		<input type="checkbox"/>	Élision de consonne dans un groupe consonantique		<input type="checkbox"/>
Nombre moyen de syllabes par mot			Élision de consonne en fin de syllabe (CVC = CV)		<input type="checkbox"/>
			Substitution de consonnes entre :		<input type="checkbox"/>
			Assimilation consonantique entre :		<input type="checkbox"/>

## >> Morphosyntaxe

- ▼ Demander à l'enfant de verbaliser les manipulations du testeur ou de manipuler en fonction des énoncés.
- **Totaliser les réponses** (synonymes lexicaux acceptés).  
(Ne pas tenir compte de la qualité de la parole.)

	Production		Compréhension	
	« Dis-moi ce qui se passe / ce que je fais »	Pts	« Fais comme je dis »	Pts
<i>Le papa (monsieur) marche (se promène).</i>				
<i>La voiture roule.</i>				
<i>Le chien court.</i>				
<i>La maman / dame est couchée.</i>				
<i>Le monsieur promène le /son chien.</i>				
<i>Le monsieur pousse la voiture.</i>				
<i>Les enfants jouent à la balle / au ballon</i>				
<i>Le chat est monté sur le banc.</i>				
<i>Le bébé dort dans le berceau / lit.</i>				
<i>Le chien court après le chat.</i>				

↪ **Total Jeu partagé Morphosyntaxe Production**

/10






↪ **Total Jeu partagé Morphosyntaxe Compréhension**

/10

 **Observations cliniques**

# Dépistage auditif

## Évaluation qualitative

Domaine :	Âge d'application :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

▼ « Je vais te dire quelque chose tout doucement. Écoute bien ».

« Le petit chat a mangé sa soupe ».

À voix chuchotée sans lecture labiale.






À voix chuchotée avec lecture labiale en cas de répétition incorrecte.

« Répète ».

Répétition sans lecture labiale	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>
Répétition avec lecture labiale	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>
Suggestion d'examen complémentaire	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
A déjà consulté	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Conclusions de l'examen :				

# Dépistage visuel

## Évaluation qualitative

Domaine :	Âge d'application :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

### >> Œil de visée

▼ « Regarde-moi à travers le tube ».

Œil de visée	gauche	<input type="checkbox"/>	droit	<input type="checkbox"/>
--------------	--------	--------------------------	-------	--------------------------

### >> Observation pendant les activités sur feuille

▼ Observer la posture pendant les activités sur feuille (« Dessin » / « Graphisme »).

Distance yeux / feuille	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>
Posture	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>

### >> Observation avec le crayon

▼ Fixation : « Regarde le crayon le plus longtemps possible ».






▼ Poursuite : « Suis le crayon des yeux, sans bouger la tête ».

▼ Convergence : « Regarde bien le crayon ».

Durée de fixation	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>
Poursuite oculaire	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>
Convergence	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>

Suggestion d'examen complémentaire	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
A déjà consulté	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Conclusions de l'examen :				

# Dessin libre

<b>Domaine :</b> Fonctions visuo-spatiale et graphique	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						






▼ En cours d'évaluation, proposer de faire un dessin libre.

► **Évaluation qualitative de l'aspect graphique.**


<b>Emplacement sur la feuille</b>	occupation de tout l'espace <input type="checkbox"/>	dessin centré <input type="checkbox"/>	dessin dans un coin <input type="checkbox"/>
<b>Taille</b>	réduite <input type="checkbox"/>	normale <input type="checkbox"/>	agrandie <input type="checkbox"/>
<b>Couleurs</b>	noir <input type="checkbox"/>	une couleur dominante <input type="checkbox"/>	multicolore <input type="checkbox"/>
<b>Tracé</b>	tremblé <input type="checkbox"/>	net <input type="checkbox"/>	avec reprises <input type="checkbox"/>
<b>Figurativité</b>	gribouillis <input type="checkbox"/>	figuratif mais non reconnaissable <input type="checkbox"/>	dessin figuratif <input type="checkbox"/>

 **Observations cliniques**

# Dessin du bonhomme

<b>Domaine :</b> Fonctions visuo-spatiale et graphique	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

- ▼ « *Dessine un bonhomme. Tu le fais le plus beau que tu peux* ».  
 ► 1 point par élément (ou catégorie d'éléments) présent (/ 24).

	Pts
tête	
2 yeux	
2 jambes	
bouche	
nez	
cheveux	
2 oreilles	
doigts représentés (indépendamment de leur nombre)	
2 bras	
2 mains	
2 pieds	
ventre	
cou	
jambes en traits doubles	
bras en traits doubles	
bras attachés aux épaules	
nombre correct de doigts	
tronc plus haut que large	
présence de vêtements	
détails de l'œil (ex : pupille, cils, sourcils, etc.)	
détails du visage (ex : pommettes, rides, etc.)	
accessoires vestimentaires (ex : ceinture, cravate, boutons, lacets, sac, etc.)	
parures (ex : collier, bracelet, piercing, pendants d'oreilles, chouchou, etc.)	
autres éléments du corps (nombril, caractéristiques sexuelles)	
	<b>/24</b>

**Bonhomme-têtar**  
**Bonhomme atypique**

oui  non   
 oui  non

<b>Pendant l'activité :</b>			
<b>Latéralité manuelle</b>	main droite	<input type="checkbox"/>	main gauche <input type="checkbox"/> passe d'une main à l'autre <input type="checkbox"/>
<b>Tenue de crayon</b>	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte <input type="checkbox"/>
<b>Distance yeux / feuille</b>	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte <input type="checkbox"/>
<b>Posture</b>	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte <input type="checkbox"/>

<b>Suggestion d'examen complémentaire</b>	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
<b>A déjà consulté</b>	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>



**Conclusions de l'examen :**

## >> Parties du corps

▼ « *Comment ça s'appelle ?* » en montrant sur la poupée ou sur le testeur.






« *Montre-moi ... (partie du corps)* »

▶ 1 point par partie du corps correctement nommée / montrée.

	Production « <i>Comment s'appelle ?</i> »	Pts	Compréhension « <i>Montre-moi ...</i> »	Pts
yeux				
nez				
bouche				
cheveux				
oreille				
langue				
main				
pied				
dos				
ventre				
 <b>Score Parties du corps nommées*</b>		/10	 <b>Score Parties du corps montrées*</b>	
			/10	


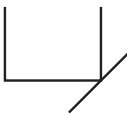

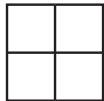



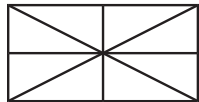
 **Observations cliniques :**

# Copie de figures géométriques

<b>Domaine :</b> Fonctions visuo-spatiale et graphique	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

▼ « **Fais le même dessin** ». (Proposer les dessins à copier dans l'ordre indiqué).

► 0, 1, 2 ou 3 point(s) selon les consignes de cotation (/ 24).



1		Pts	5		Pts
2			6		
3			7		
4			8		

➡ **Score Figures géométriques\***

/24

<b>Pendant l'activité :</b>				
<b>Latéralité manuelle</b>	main droite	<input type="checkbox"/>	main gauche	<input type="checkbox"/>
<b>Tenue de crayon</b>	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>
<b>Distance yeux / feuille</b>	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>
<b>Posture</b>	correcte	<input type="checkbox"/>	incorrecte	<input type="checkbox"/>
			passé d'une main à l'autre	<input type="checkbox"/>






## ► Analyse qualitative

<b>Dimension graphique</b>					
Occupation de l'espace pour reproduire la figure	😊	<input type="checkbox"/>	😞	<input type="checkbox"/>	
Orientation des lignes (obliques, haut / bas, droite / gauche)	😊	<input type="checkbox"/>	😞	<input type="checkbox"/>	
Rectitude des lignes	😊	<input type="checkbox"/>	😞	<input type="checkbox"/>	
Forme des angles	😊	<input type="checkbox"/>	😞	<input type="checkbox"/>	
Niveau d'organisation de la figure et sa forme globale	😊	<input type="checkbox"/>	😞	<input type="checkbox"/>	
Relations entre les éléments constitutifs (topographiques, parties / tout).	😊	<input type="checkbox"/>	😞	<input type="checkbox"/>	
Amplitude et qualité du geste	😊	<input type="checkbox"/>	😞	<input type="checkbox"/>	
<b>Dimension motrice</b>					
Qualité du tracé (assuré, tremblé...)	😊	<input type="checkbox"/>	😞	<input type="checkbox"/>	
Différences entre le niveau d'intention et de représentation mentale verbalisées au cours de la réalisation et la production	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>	
Facilitation éventuelle du tracé apportée par sa verbalisation	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>	

<b>Suggestion d'examen complémentaire</b>	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
<b>A déjà consulté</b>	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
<b>Conclusions de l'examen :</b>				



# Encastrements



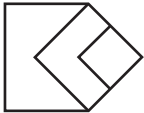
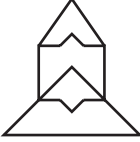
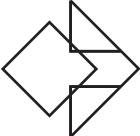


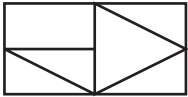
<b>Domaine :</b> Fonctions visuo-spatiale et graphique	<b>Âge d'application :</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
						

▼ « **Regarde bien ce que je vais faire** ». - Faire la démonstration.

▼ « **Maintenant c'est à toi de le faire** ».

▼ Arrêter après trois échecs successifs.

- ▶ **Par encastrement : 1 point pour l'assemblage des morceaux ( /8)  
et 1 point pour l'orientation de l'ensemble si l'assemblage est correct ( /8)  
(0 à orientation si l'assemblage n'est pas réalisé correctement)**

Disposition modèle	Disposition réalisée par l'enfant	Assemblage	Orientation	Temps (secondes)
1 Jaune 		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2 Violet 		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3 Orange 		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4 Noir 		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5 Vert clair 		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6 Vert foncé 		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7 Bleu 		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8 Rouge 		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

 **Score Encastrements assemblage\***

/8

 **Score Encastrements orientation\***

/8

## ► Analyse qualitative

### Construction de l'encastrement

#### Qualité du geste et de la manipulation

Gestes adaptés	😊	<input type="checkbox"/>	☹️	<input type="checkbox"/>
Gestes précis	😊	<input type="checkbox"/>	☹️	<input type="checkbox"/>
Essais d'autocorrections (qu'ils aboutissent ou non)	😊	<input type="checkbox"/>	☹️	<input type="checkbox"/>
Conscience de l'erreur ou de non-adéquation au modèle	😊	<input type="checkbox"/>	☹️	<input type="checkbox"/>
Conduites de persévération dans une disposition en cas de nouvel essai	😊	<input type="checkbox"/>	☹️	<input type="checkbox"/>
Recherche d'étayage à l'aide d'une représentation sémantique (titre ou verbalisation)	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Lesquelles ?				

#### Encastrement réalisé






Orientation de chaque morceau, disposition relative des uns par rapport aux autres	😊	<input type="checkbox"/>	☹️	<input type="checkbox"/>
Cohésion d'ensemble (pas de dissociations des éléments, pas de chevauchements)	😊	<input type="checkbox"/>	☹️	<input type="checkbox"/>
Orientation par rapport à la disposition-modèle	😊	<input type="checkbox"/>	☹️	<input type="checkbox"/>

<b>Suggestion d'examen complémentaire</b>	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
<b>A déjà consulté</b>	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
<b>Conclusions de l'examen :</b>				



### Observations cliniques

# Complètement d'images

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Autres habiletés cognitives						

- ▼ Par groupes, présenter séparément les images, et les coins découpés ; souligner du doigt l'absence du coin. Ne pas faire de démonstration.
- ▼ « À toi, maintenant ».
- Par image : 1 point pour le choix des morceaux ( /22) et 1 point pour l'orientation du morceau si le choix est correct (sinon 0 à orientation) ( /22)

	Images à compléter	Choix des morceaux	Orientation
1	Chien (tête)		
	Garçon (tête)		
2	Chèvre (pied)		
	Table (pied)		
3	Ours en peluche		
	Clown pantin (tête)		
4	Voiture (roues)		
	Camion (roues)		
5	Chat (tête)		
	Lapin (tête)		
6	Mouton (queue)		
	Cochon (queue)		
	Poney (queue)		
7	Castor (queue)		
	Dinosaure (queue)		
	Kangourou (queue)		
8	Église (tour)		
	Château (tour)		
	Phare (tour)		
9	Théière (anse)		
	Panier (anse)		
	Seau (anse)		

➡ **Score Complètement images choix\***

/22






➡ **Score Complètement images orientation\***

/22

Superposition non encastrée :	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Qualité des gestes : Adaptés	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Coordonnés	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>

 **Observations cliniques**

# Collections d'objets

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Autres habiletés cognitives						

## Démonstration

- ▼ Pour chaque collection, amorcer un classement :  
 Animaux : 2 cochons, 2 chevaux  
 Couleurs : 2 rouges, 2 bleus

## Test

- ▼ « À toi maintenant de mettre ensemble tout ce qui va ensemble ».
- ▼ Quand l'enfant semble avoir terminé : « Tu as mis ensemble tout ce qui va ensemble ? »
- ▶ 0, 1 ou 2 point(s) selon critères de cotation. ( /4)

### Collection d'ANIMAUX réalisée par l'enfant

Commentaires de l'enfant

Score Collection Animaux

/ 2

### Stratégies d'appariement (Animaux)

- Jeu avec les animaux sans chercher à les appairer
- Alignement des animaux et du personnage sans chercher à faire de paire
- Copie exacte de la disposition-modèle qui est une reproduction de mémoire d'une configuration spatiale
- Disposition par deux sans tenir compte des paires
- Disposition par paires dont une dissemblable
- Disposition par paires en écartant l'intrus
- Collection réalisée par tâtonnements
- Collection réalisée d'emblée

### Collection de JETONS selon la couleur réalisée par l'enfant

Commentaires de l'enfant

Score Collection jetons Couleur

/ 2

### Stratégies d'appariement (Jetons « couleur »)

- Disposition aléatoire sans tenir compte de la couleur
- Disposition alignée (en petit train) sans tenir compte des couleurs
- Disposition par paires sans tenir compte des couleurs
- Copie exacte de la disposition-modèle qui est une reproduction de mémoire d'une configuration spatiale
- Réalisation de cinq paires dont une dissemblable
- Réalisation de quatre paires en écartant les jetons dissemblables (jeton blanc et jeton noir)
- Collection réalisée par tâtonnements
- Collection réalisée d'emblée

 **Score Collection Total\***

/ 4
-----

## >> Activité annexe de dénombrement

▼ « Combien y a-t-il de jetons ? »



<b>Réponse</b>	correcte <input type="checkbox"/>	incorrecte <input type="checkbox"/>	Nombre donné : .....
----------------	-----------------------------------	-------------------------------------	----------------------

Pas d'essai	<input type="checkbox"/>	Quantification globale	<input type="checkbox"/>	Dénombrement	<input type="checkbox"/>	
Pas de réponse	<input type="checkbox"/>	Collection de doigts	<input type="checkbox"/>	« beaucoup »	<input type="checkbox"/>	Nombre <input type="checkbox"/>
Pas de réponse	<input type="checkbox"/>	Jetons tous pointés	<input type="checkbox"/>	Jetons oubliés	<input type="checkbox"/>	Jetons pointés 2 fois <input type="checkbox"/>
Pas de réponse	<input type="checkbox"/>	Déplacement des jetons	<input type="checkbox"/>	Pointage du doigt	<input type="checkbox"/>	Pointage du regard <input type="checkbox"/>
Pas de réponse	<input type="checkbox"/>	Coordination pointage / suite des nombres énoncés		non <input type="checkbox"/>	oui <input type="checkbox"/>	

## >> Couleurs

▼ A partir du matériel de jetons :  
 « De quelle couleur ? »  
 « Montre-moi un jeton... (adjectif de couleur) »

► 1 point par couleur correctement nommée / désignée.



	Production « De quelle couleur ? »	Pts	Compréhension « Montre-moi un jeton... »	Pts
rouge				
bleu				
jaune				
vert				
noir				
blanc				






 **Score Couleurs nommées \***

/ 6
-----

 **Score Couleurs désignées\***

/ 6
-----

# Recherche d'intrus dans une catégorie

<b>Domaine :</b> Autres habiletés cognitives	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

- ▼ Procéder au préalable à la démonstration à partir de la ligne exemple.
- ▼ Disposer les images par série de façon aléatoire. – « **Dans toutes ces images, il y en a une qui ne va pas avec les autres. Tu la retournes** ».
- ▶ **1 point par intrus correctement identifié.** Pour attribuer le point il ne faut pas que toutes les cartes soient retournées. ( /5)






Intrus désignés								Pts	
fleur		herbe		champignon		cerisier		frigo	<i>exemple</i>
chat		lapin		souris		oiseau		panier	
couteau		assiette		fourchette		cuillère		nid	
échelle		table		rouleau		chaise		chaussure	
feuille		casquette		herbe		pomme		jupe	
A		M		L		P		2	

↪ **Score Intrus\***

15

 **Observations cliniques**

# Test phonétique

<b>Domaine :</b> Phonétique et phonologie	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

▼ « *Écoute bien. Dis comme moi* ».

▼ Identifier les phonèmes bien ou mal réalisés.

	+/-		+/-		+/-
a - o		u - ou		eu - o	
a - an		o - on		é - in	
pa		ta		ka	
ba		da		ga	
ma		na		gna	
fa		sa		cha	
va		za		ja	
ra		la		ya	
pra		tra		cra	
pla		fla		cla	

## >> Qualification de l'altération phonétique

Élision : absence du phonème

Substitution : remplacement du phonème par un autre phonème






Distorsion : réalisation motrice erronée du phonème

Phonèmes / Altération	Voyelles	p - b	t - d	k - g	m - n	f - v	s - z	ch - j	l	r	gn	ill
Élision												
Substitution												
Distorsion à qualifier												

Hypotonicité	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Hypertonicité	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>

**Altération phonétique**  
(en fonction de l'âge de l'enfant)      oui       non

# Dénomination Phonologie / Lexique

<b>Domaine :</b> Phonétique et phonologie / Lexique	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

- ▼ Présenter les images une par une.
- ▼ « **Dis-moi ce que c'est, comment ça s'appelle** ».
- ▼ « **C'est de quelle couleur ?** »
- ▼ « **Qu'est-ce qu'il/elle fait ?** »
- ▼ Sans réponse ou en cas d'erreur, proposer une ébauche orale à l'aide du 1<sup>er</sup> phonème. Ne pas utiliser d'article ou de pronom avant le mot.
- ▼ Si le mot est déformé, faire répéter. - « **Répète le mot après moi** ».
- **Coter selon les consignes de cotation.**

Pts Lex 1 : mots attendus en première intention (2 pts) — Pts Lex 2 : mots attendus après ébauche orale (1 pt)

Il n'y a de cotation pour les couleurs qu'à la rubrique Lex1.

Pts Ph 1 : mots corrects (suite à dénomination en première intention ou après ébauche orale) (2 pts)

Pts Ph 2 : mots corrects après répétition (1 pt)

	Mots produits (Périphrases, Gestes)	Pts Lex 1	Adj	Mots produits après ébauche	Pts Lex 2	Pts Ph 1	Mots répétés	Pts Ph 2
bras			X					
front			X					
coude			X					
menton			X					
ventre			X					
doigt			X					
robe*			X					
jaune		X				X		
pantalon*			X					
bleu		X				X		
chemise			X					
chaussure*			X					
marron		X				X		
jupe*			X					
rose		X				X		
casquette*			X					
vert		X				X		
lapin*			X					
blanc		X				X		
chat*			X					
noir		X				X		
oiseau			X					
papillon*			X					
violet		X				X		
escargot			X					
souris*			X					
gris		X				X		
table			X					
chaise			X					
étagère			X					
évier			X					
four			X					
frigo			X					
Totaux partiels :		/48	/18			/ 48		



	Produits	Lex 1	Adj	Après ébauche	Lex 2	Ph 1	Répétés	Ph 2
Report totaux partiels :								
couteau			X					
casserole			X					
cuillère			X					
assiette			X					
pot			X					
plat			X					
rouleau			X					
carafe			X					
louche			X					
herbe			X					
fleur			X					
arbre			X					
feuille			X					
nid			X					
coquille			X					
champignon*			X					
orange		X				X		
cerise*			X					
rouge		X				X		
soleil			X					
nuage			X					
église			X					
route			X					
voiture			X					
garage			X					
tarte			X					
œuf			X					
sucre			X					
rideau			X					
robinet			X					
échelle			X					
râteau			X					
panier			X					
lanterne			X					
boit			X					
mange			X					
dort			X					
court			X					
écrit			X					
souffle			X					
saute			X					
verse			X					
cueille			X					
repasse			X					
lance			X					
peint			X					
coud			X					
tricote			X					
sculpte			X					
casse			X					
vole			X					
brille			X					

Score Déno Lexique (Adj.) /22

Score Déno Lexique (S+V) /148 +



Score Déno Ph1 /148

Score Déno Lex1\* (Adj / 22) + (S+V / 148) /170

Score Déno Lex2

Score Déno Ph2

Score Déno Lexique total\* (Lex1 + Lex2) /170

Score Déno Phono total\* (Ph1 + Ph2) /148

Mots bien répétés (\*) Ph2'

Mots non produits  $74 - \frac{(S+V) + Lex2}{2}$

Mots restant altérés (\*)  $\frac{(S+V) + Lex2}{2} - \frac{(Ph1+Ph2')}{2}$



**Gain Déno Lexique**  $\frac{Lex2}{74 - \frac{S+V}{2}} \times 100 =$

 %

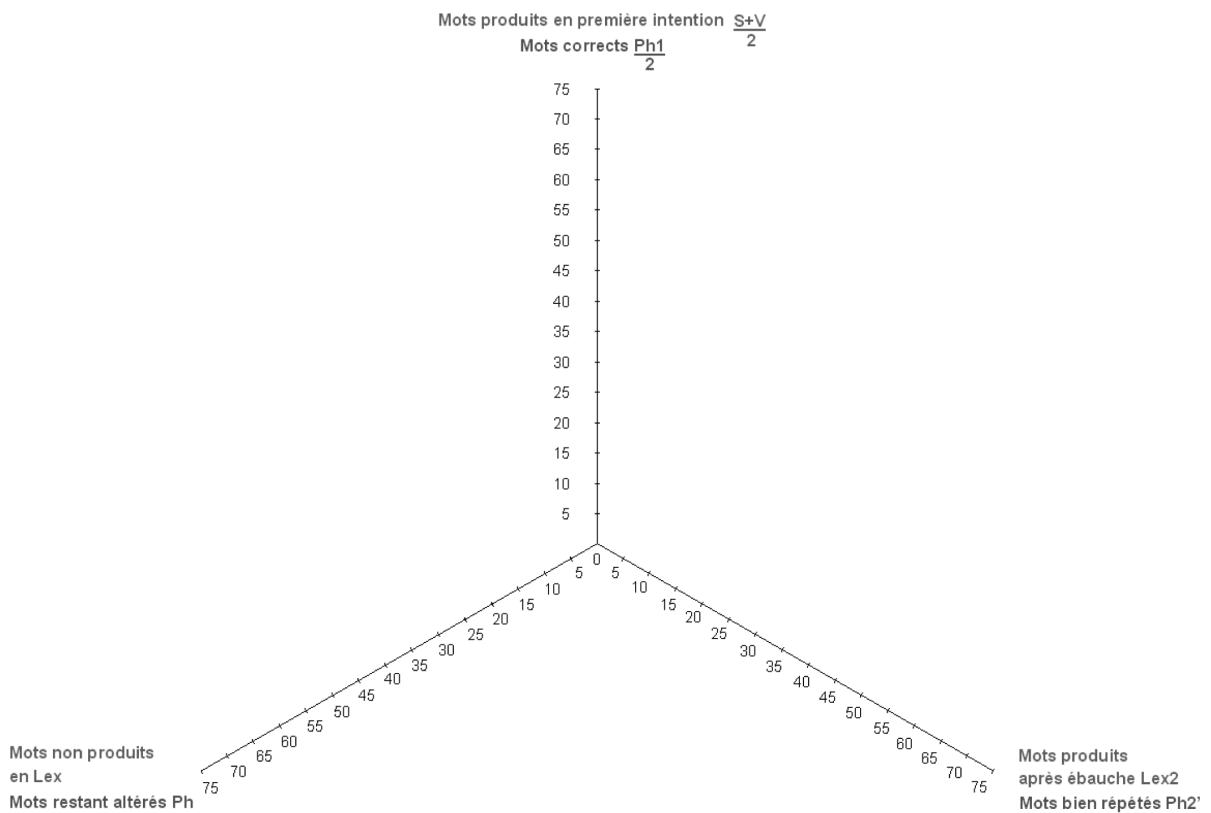

**Gain Déno Phonologie (\*)**  $\frac{Ph2'}{\frac{S+V}{2} + Lex2} \times 100 =$

 %

(\*)Ph2' : nombre points Ph2 uniquement pour les mots produits en lexique (en première intention ou après étayage)

### Profil lexique / phonologie

- ▶ **Rapporter les totaux : mots produits directs (S+V / 2), mots produits après ébauche (Lex2) et mots non produits sur le profil ci-dessous ;**
- ▶ **Rapporter les totaux : mots corrects (Ph1 / 2), mots bien répétés (Ph2') et mots restant altérés sur le même profil.**




### Analyse lexicale

	oui	non	Nombre		
Recours à une périphrase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Recours au geste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Mots produits avec temps de latence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Paraphasies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		phonétiques <input type="checkbox"/>	sémantiques <input type="checkbox"/>

## Analyse phonologique

► **Indiquer le nombre d'erreurs par catégorie de 1 à 12, dans chaque case.**

Pour faciliter l'analyse, se référer à la *Grille d'analyse des altérations phonologiques*, en fin de cahier d'épreuves. Procéder à l'analyse qualitative en relevant notamment le type d'erreurs le plus fréquemment rencontrées.

<b>Altération de la syllabe ou du mot</b>	1- Ajout de syllabe			
	2- Élision de syllabe		En début de mot	
			En intermédiaire	
			Contraction de 2 syllabes	
	3- Ajout de phonème		En début de mot	
			A l'intérieur d'un mot	
	4- Élision de phonème		En initiale	
			En intervocalique	
			En finale de syllabe (CVC = CV)	
			En finale de mot	
5- Simplification de groupe consonantique				
<b>Assimilation</b>	6- Assimilation		Entre deux syllabes	
			Entre deux phonèmes	
<b>Changement d'ordre</b>	7- Intersion de syllabes			
	8- Inversion de phonèmes		Phonèmes contigus	
			Phonèmes non contigus	
<b>Substitution</b>	9- Substitution vocalique			
	10- Substitution consonantique		Changement de mode	
			Changement point d'articulation	
			Changement de sonorité	
Oral / Nasal				
<b>Processus combinés</b>	11- Complexification			
	12- Erreur de segmentation			

Prosodie des mots





Adaptée

Non adaptée



**Observations cliniques**

# Répétition de logatomes

<b>Domaine :</b> Phonétique - Phonologie / Mémoire	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

▼ « Écoute bien, je vais te dire de drôles de petits mots. Tu les répètes après moi ».

- ▶ 1 point par logatome correctement répété (score Logatomes - L/24).
- ▶ 1 point par syllabe correctement répétée à sa place dans chaque logatome (score Logatomes par syllabes – LS /84).
- ▶ Déterminer l'empan logatomes en nombre de syllabes à partir du dernier logatome correctement répété.

Série A	Transcription	L	LS	Série B	Transcription	L	LS
fanvé			X	jifazeu			X
		X				X	
linou			X	sozisson			X
		X				X	
panbi			X	todonkin			X
		X				X	
bartin			X	faviker			X
		X				X	
gontra			X	bimindal			X
		X				X	
zulseau			X	chorkoutan			X
		X				X	
Logatomes		/6		Logatomes		/6	
Logatomes de 2 syllabes		/12		Logatomes de 3 syllabes		/18	

Série c	Transcription	L	LS	Série D	Transcription	L	LS
goutiduran			X	sanzibidélu			X
		X				X	
akoutebo			X	vafitarudé			X
		X				X	
sinzanchujon			X	mulinamézo			X
		X				X	
essartaldi			X	varduostivar			X
		X				X	
mandurnalo			X	zoltidusseltor			X
		X				X	
fostikavur			X	pulblagoritel			X
		X				X	
Logatomes		/6		Logatomes		/6	
Logatomes de 4 syllabes		/24		Logatomes de 5 syllabes		/30	

Score Logatomes (Log)\*

/24

Score Logatomes par syllabes (LogS)\*

/84

Indice de rappel logatomes

Log  
24

--

Indice de séquentialité logatomes

LogS  
84

--

<b>Empan Logatomes*</b>	non <input type="checkbox"/>	2 syllabes <input type="checkbox"/>	3 syllabes <input type="checkbox"/>	4 syllabes <input type="checkbox"/>	5 syllabes <input type="checkbox"/>
-------------------------	------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

<b>Essais de lexicalisation</b>	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	<b>Nombre</b>
<b>Lesquels :</b>			

<b>Attention</b>	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
------------------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------






**Analyse phonologique**

- ▶ **Indiquer le nombre d'erreurs par catégorie de 1 à 11, dans chaque case.**
- ▶ Procéder à l'analyse qualitative en relevant notamment le type d'erreurs le plus fréquemment rencontrées.

<b>Altération de la syllabe ou du mot</b>	1- Ajout de syllabe			
	2- Élision de syllabe		En début de mot	
			En intermédiaire	
			Contraction de 2 syllabes	
	3- Ajout de phonème		En début de mot	
A l'intérieur d'un mot				
En initiale				
En intervocalique				
4- Élision de phonème		En finale de syllabe (CVC = CV)		
		En finale de mot		
		5- Simplification de groupe consonantique		
<b>Assimilation</b>	6- Assimilation		Entre deux syllabes	
			Entre deux phonèmes	
<b>Changement d'ordre</b>	7- Intersion de syllabes			
	8- Inversion de phonèmes		Phonèmes contigus	
Phonèmes non contigus				
<b>Substitution</b>	9- Substitution vocalique			
	10- Substitution consonantique		Changement de mode	
			Changement point d'articulation	
			Changement de sonorité	
Oral / Nasal				
<b>Processus combinés</b>	11- Complexification			

<b>Total Logatomes Altérations phonologie*</b>	
--	--

# Désignation à partir d'un mot

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lexique						

- ▼ Faire désigner sur soi ou sur les planches.
- ▼ « **Montre-moi ....[nez]** ». Ne pas utiliser d'article.

► 1 point par partie du corps ou image correctement désignée (/ 57).

Mots		Pts	Parties du corps / Images désignées											
			autre ?											
Nez	nez		autre ?											
Yeux	yeux		autre ?											
Bouche	bouche		autre ?											
Cheveux	cheveux		autre ?											
Dos	dos		autre ?											
Ventre	ventre		autre ?											
Coude	coude		autre ?											
Épaule	épaule		autre ?											
Genou	genou		autre ?											
Main	main		autre ?											
Pied	pied		autre ?											
Cou	cou		autre ?											
Souris	souris		chat	lapin		oiseau		papillon		champignon				
Chat	chat		lapin	souris		oiseau		papillon		champignon				
Papillon	papillon		chat	souris		oiseau	lapin			champignon				
Soleil	soleil		nid	nuage		niche	village			église				
Nid	nid		soleil	nuage		niche	village			église				
Église	église		nid	nuage		niche	village			soleil				
Panier	panier		râteau	échelle		rouleau	lanterne			louche				
Lanterne	lanterne		panier	échelle		rouleau	râteau			louche				
Rouleau	rouleau		panier	échelle		râteau	lanterne			louche				
Tarte	tarte		pomme	cerise		gâteau	œuf			sucre				
Œuf	œuf		pomme	tarte		gâteau	cerise			sucre				
Sucre	sucre		pomme	tarte		gâteau	œuf			cerise				
Arbre	arbre		herbe	quille		fleur	feuille			coquille				
Fleur	fleur		herbe	quille		arbre	feuille			coquille				
Coquille	coquille		herbe	quille		fleur	feuille			arbre				
Cerisier	cerisier		voiture	cerise		route	garage			forêt				
Voiture	voiture		cerisier	cerise		route	garage			forêt				
Forêt	forêt		voiture	cerise		route	garage			cerisier				
Assiette	assiette		cuillère	couteau		carafe	fourchette			bouteille				
Couteau	couteau		cuillère	bouteille		carafe	fourchette			assiette				
Carafe	carafe		cuillère	couteau		bouteille	fourchette			assiette				
Pantalon	pantalon		robe	jupe		chemise	casquette			chaussure				
Jupe	jupe		robe	pantalon		chemise	casquette			chaussure				
Chemise	chemise		robe	pantalon		jupe	casquette			chaussure				
Évier	évier		table	robinet		chaise	four			étagère				
Four	four		table	robinet		chaise	évier			étagère				
Table	table		évier	robinet		chaise	four			étagère				

Total partiel :

/ 39

Mots		Pts										
Report total partiel :		Images désignées										
Lapin	lapin		chat		souris		oiseau		papillon		champignon	
Oiseau	oiseau		chat		souris		lapin		papillon		champignon	
Nuage	nuage		nid		soleil		niche		village		église	
Village	village		nid		nuage		niche		soleil		église	
Râteau	râteau		panier		échelle		rouleau		lanterne		louche	
Louche	louche		panier		échelle		rouleau		lanterne		râteau	
Gâteau	gâteau		pomme		tarte		cerise		œuf		sucré	
Cerise	cerise		pomme		tarte		gâteau		œuf		sucré	
Feuille	feuille		herbe		quille		fleur		arbre		coquille	
Herbe	herbe		arbre		quille		fleur		feuille		coquille	
Route	route		voiture		cerise		cerisier		garage		forêt	
Garage	garage		voiture		cerise		route		cerisier		forêt	
Bouteille	bouteille		cuillère		couteau		carafe		fourchette		assiette	
Fourchette	fourchette		cuillère		couteau		carafe		bouteille		assiette	
Casquette	casquette		robe		pantalon		chemise		jupe		chaussure	
Robe	robe		jupe		pantalon		chemise		casquette		chaussure	
Étagère	étagère		table		robinet		chaise		four		évier	
Robinet	robinet		table		évier		chaise		four		étagère	



/ 57
------








Score Désignation mot\*



Observations cliniques

# Désignation à partir d'un indice

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lexique						

- ▼ Faire désigner sur les planches.
- ▼ « *Montre-moi ....* »                      « *Montre-moi ce qui ...* »
- ▶ 1 point par image correctement désignée (/ 22).

Indices	<i>animal</i>	<i>meuble</i>	<i>véhicule</i>	<i>vêtement</i>	<i>outil</i>	<i>fruit</i>							
<b>Images désignées</b>	souris		table		voiture		pantalon		râteau		pomme		
	pantalon		pantalon		pantalon		souris		pantalon		pantalon		
	voiture		voiture		souris		voiture		voiture		voiture		
	pomme		pomme		pomme		pomme		pomme		souris		
	table		souris		table		table		table		table		
	râteau		râteau		râteau		râteau		souris		râteau		
	<i>nuage</i>		<i>nuage</i>		<i>nuage</i>		<i>nuage</i>		<i>nuage</i>		<i>nuage</i>		<b>S/total</b>
<b>Points</b>													<b>/6</b>

Indices	<i>a un toit</i>	<i>est coupant</i>	<i>a des feuilles</i>	<i>a des barreaux</i>				
<b>Images désignées</b>	maison		couteau		arbre		échelle	
	arbre		maison		maison		maison	
	<i>chaussure</i>		<i>chaussure</i>		<i>chaussure</i>		<i>chaussure</i>	
	échelle		échelle		échelle		arbre	
	couteau		arbre		couteau		couteau	
<b>Points</b>								<b>/4</b>

Indices	<i>a des manches</i>	<i>est en bois</i>	<i>a des ailes</i>	<i>est vert</i>				
<b>Images désignées</b>	chemise		chaise		papillon		feuille	
	feuille		feuille		feuille		<i>robinet</i>	
	papillon		papillon		<i>robinet</i>		papillon	
	chaise		<i>robinet</i>		chaise		chaise	
	<i>robinet</i>		chemise		chemise		chemise	
<b>Points</b>								<b>/4</b>



Indices	<i>chante</i>		<i>éclaire</i>		<i>sert à cuire</i>		<i>se mange</i>	
<b>Images désignées</b>	oiseau		lanterne		casserole		gâteau	
	gâteau		gâteau		gâteau		oiseau	
	casserole		casserole		oiseau		casserole	
	<i>nid</i>		<i>nid</i>		<i>nid</i>		<i>nid</i>	
	lanterne		oiseau		lanterne		lanterne	
<b>Points</b>								<b>S/total</b> /4

Indices	<i>sent bon</i>		<i>sert pour s'habiller</i>		<i>brille</i>		<i>roule</i>	
<b>Images désignées</b>	fleur		robe		soleil		voiture	
	robe		fleur		fleur		fleur	
	voiture		voiture		voiture		robe	
	soleil		soleil		robe		soleil	
	<i>assiette</i>		<i>assiette</i>		<i>assiette</i>		<i>assiette</i>	
<b>Points</b>								<b>S/total</b> /4








Score Désignation indice\*

/22
-----

 Observations cliniques

# Compréhension de termes topologiques

Domaine :	Âge d'application :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lexique						

- ▼ Proposer le chien et le banc. Les faire nommer.
- ▼ « **Mets le chien + [terme topologique] + le banc** ».
- ▶ 1 point par consigne correctement réalisée (/ 6).






Localisations	<i>sur</i>		<i>à côté</i>		<i>devant</i>		<i>sous</i>		<i>derrière</i>		<i>loin de</i>	
	sur		à côté		devant		sous		derrière		loin de	
	à côté		sur		à côté		à côté		à côté		à côté	
	devant		devant		sur		devant		devant		devant	
	sous		sous		sous		sur		sous		sous	
	loin de		loin de		loin de		loin de		loin de		sur	
	derrière		derrière		derrière		derrière		sur		derrière	
	à gauche		à gauche		à gauche		à gauche		à gauche		à gauche	
	contre		contre		contre		contre		contre		contre	
	à droite		à droite		à droite		à droite		à droite		à droite	
	<i>autre</i>		<i>autre</i>		<i>autre</i>		<i>autre</i>		<i>autre</i>		<i>autre</i>	
Points												

➡ Score *Lexique topologie* \*

/ 6

 Observations cliniques

# Lexique - Mise en réseaux

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lexique						

- ▼ Montrer l'image du chat pendant l'explication d'introduction. La cacher ensuite.
- ▼ « *C'est un chat. Est-ce que tu as un chat ? Est-ce que tu connais quelqu'un qui a un chat ?* » « *On va parler du chat ....* »

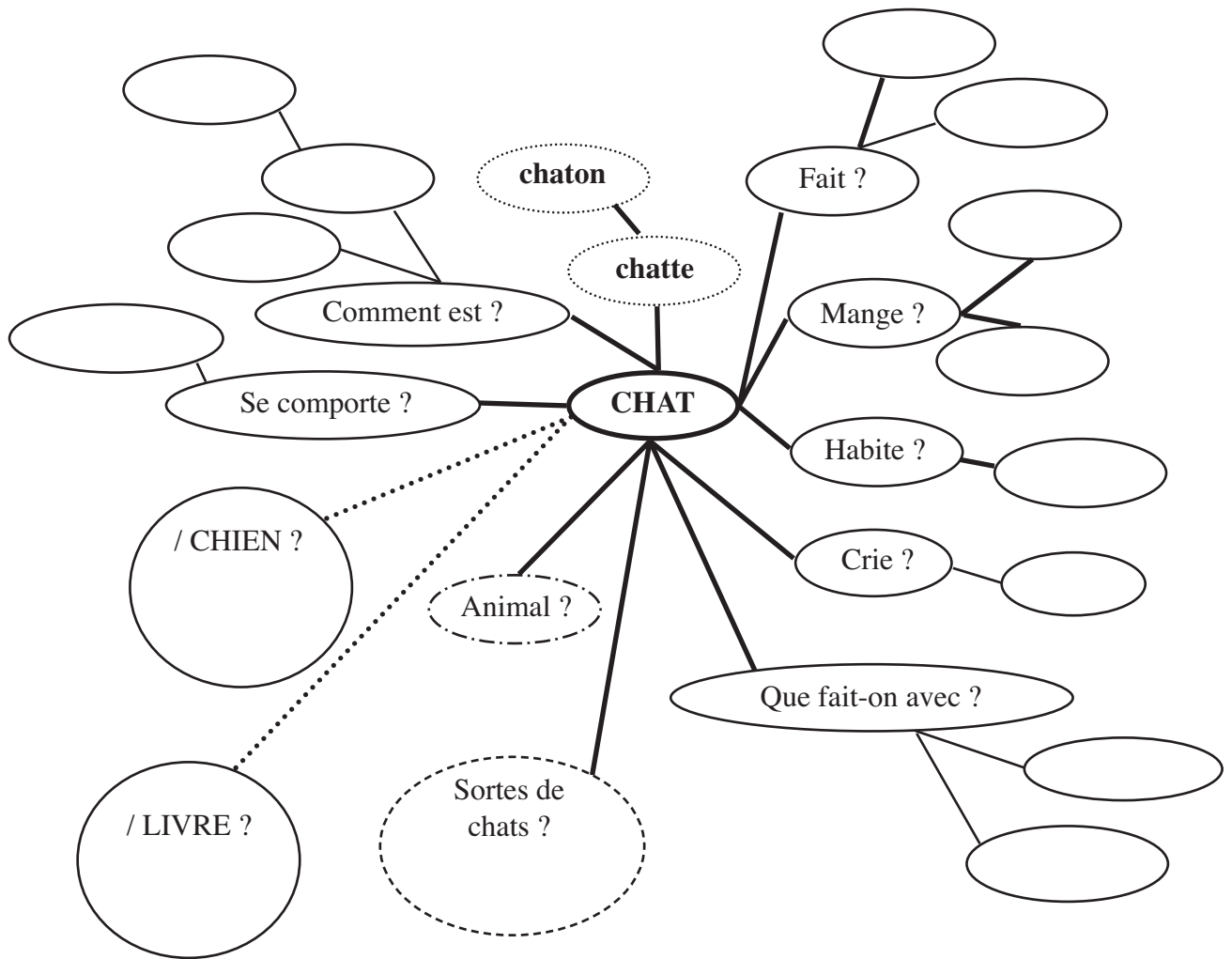
► 0, 1 ou 2 point(s) selon les consignes de cotation (/ 26).

Questions	Réponses attendues	Réponses de l'enfant	Pts
<b><i>Pense à un chat (ton chat), comment c'est un chat ?</i></b>	Description : caractères physiques		
	Description : comportements		
<b><i>Que mange le chat ?</i></b>	Association d'idées - alimentation		
<b><i>Qu'est-ce que ça fait comme bruit un chat ?</i></b>	Association d'idées - cris		
<b><i>Qu'est-ce qu'il aime bien faire, le chat ?</i></b>	Association d'idées - actions		
<b><i>Où habite le chat ?</i></b>	Association d'idées - habitat		
<b><i>Qu'est-ce qu'on peut faire avec un chat ?</i></b>	Association d'idées - interactions		
<b><i>Comment dit-on pour parler de la maman chat, de la dame chat, c'est une ...</i></b>	Dérivation – famille de mots		
<b><i>Comment dit-on pour parler du bébé chat, c'est un ...</i></b>			
<b><i>Peux-tu me dire des sortes de chats ?</i></b>	Extension de la classe des chats		
<b><i>Un garçon c'est une personne, un chat c'est un ...</i></b>	Classe inclusive		
<b><i>Est-ce que un chat et un livre, c'est pareil ? Explique comment ils sont.</i></b>	Caractères sémiques		
<b><i>Est-ce que un chat et un chien, c'est pareil ? Explique comment ils sont.</i></b>	Caractères sémiques		






➡ **Score Lexique réseaux\***

/26

▼ Compléter le schéma du réseau lexical à partir du mot « chat »



# Programmation morphosyntaxique

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Morphosyntaxe						

- ▼ Manipuler les petits jouets et verbaliser comme indiqué.
- ▼ « **Je vais t'expliquer ce que je fais. Après, ce sera à toi d'expliquer ce que je fais** ».
- ▶ **1 point par phrase correctement complétée avec le marqueur morphosyntaxique ou la flexion attendu(e) (/ 14).**

Manipulations pour indiçage	Verbalisations pour indiçage	Manipulations pour test	Phrases à compléter - productions attendues	Productions de l'enfant	Pts
Montrer un personnage masculin.	<i>Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !</i>	Montrer un personnage féminin.	<b>Oh, la dame est bien habillée elle est .... <u>belle</u> !</b>		
Prendre un monsieur et une dame. Faire marcher le monsieur.	<i>Regarde le monsieur : il marche.</i>	Faire marcher la dame.	<b>Regarde la dame : .....<u>elle</u> marche / se promène / .....</b>		
Prendre un monsieur et une dame. Faire marcher la dame.	<i>La dame marche.</i>	Laisser le monsieur immobile.	<b>Le monsieur ..... <u>ne</u> marche <u>pas</u> / ne bouge pas.</b>		
Prendre un monsieur et un chien ; les faire marcher ensemble.	<i>Le monsieur promène son chien.</i>	Prendre les 2 messieurs et les 2 chiens ; les faire marcher ensemble.	<b>Les messieurs <u>promènent</u> ..... <u>leur</u> chien.</b>		
Mettre 1 dame et 1 chat côte à côte. Montrer le chat.	<i>C'est le chat de la dame.</i>	Mettre 1 chien et 1 monsieur côte à côte. Montrer le chien.	<b>C'est le chien ..... <u>du</u> <u>monsieur</u>.</b>		
Mettre 1 dame et 1 fille côte à côte, les faire avancer.	<i>Voilà une dame qui promène sa fille.</i>	Mettre 1 monsieur et 1 chien côte à côte, les faire avancer.	<b>Voilà un monsieur .....<u>qui</u> promène son chien.</b>		
Prendre une dame et un bébé : la dame couche le bébé dans le berceau.	<i>La dame couche le bébé.</i>	Faire coucher la dame.	<b>La dame .....<u>se</u> couche / s'allonge.</b>		
Coucher un enfant sur la table.	<i>Chut ! (+ geste). L'enfant dort.</i>	Coucher les 2 enfants sur la table.	<b>Chut ! (+geste). Les enfants ..... <u>dorment</u>.</b>		
Montrer le chien marron.	<i>Regarde, c'est un papa, c'est un chien.</i>	Montrer le chien noir.	<b>Regarde c'est une maman, c'est une .....<u>chienne</u>.</b>		

Total partiel :

Manipulations pour indiçage	Verbalisations pour indiçage	Manipulations pour test	Phrases à compléter - productions attendues	Productions de l'enfant	Pts
Report total partiel :					
Prendre un garçon et une fille. Mettre le garçon devant la fille. Montrer le garçon.	<i>Le garçon cache la fille.</i>	Sans modifier la mise en scène. Montrer la fille.	<b>La fille ..... est <u>cachée par le</u> garçon.</b>  <i>Explique avec le mot « cacher ». <b>La fille....</b></i>		
Prendre un monsieur et la voiture. Le monsieur pousse la voiture. Montrer la voiture.	<i>La voiture est poussée par le monsieur.</i>	Prendre un monsieur et le banc. Le monsieur pousse le banc. Montrer le banc.	<b>Le banc ..... est <u>poussé par le</u> monsieur.</b>  <i>Explique avec le mot « pousser ». <b>Le banc....</b></i>		
Mettre le monsieur dans la voiture, la faire rouler puis s'arrêter. Faire sortir le personnage de la voiture et lui faire pousser la voiture.	<i>La voiture est en panne, le monsieur la pousse.</i>	<i>Refaire le même scénario.</i>	<b>Le monsieur pousse la voiture ....<u>parce qu'elle est en</u> panne.</b>		
Faire sauter très haut un garçon, le faire tourner plusieurs fois sur lui-même, le faire marcher. (Verbaliser en même temps que l'on réalise les 3 actions)	<i>Regarde : le garçon saute, il tourne, il marche.</i>	Faire tourner le garçon plusieurs fois sur lui-même.	<b>Rappelle-toi, avant, le garçon .....<u>a sauté / sautait.</u></b> (temps passé)		
Faire sauter très haut un garçon, le faire tourner plusieurs fois sur lui-même. (Verbaliser en même temps que l'on réalise les 2 actions)	<i>Regarde encore une fois : le garçon saute, il tourne...</i>	Sans réaliser la 3 <sup>ème</sup> action.	<b>Et après, le garçon .....<u>marchera / va marcher.</u></b> (temps futur)		








↪ **Score Programmation morphosyntaxique\***

/14

 **Observations cliniques**



# Compréhension morphosyntaxique

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Morphosyntaxe						

- ▼ Mettre les petits jouets nécessaires à disposition au fur et à mesure.
- ▼ « **Voici des petits jouets. Écoute ce que je vais te dire. Fais la même chose avec les jouets.** ».
- ▶ **1 point par consigne correctement réalisée (/35).**

Matériel	Éléments morpho-syntaxiques ciblés	Énoncés	Manipulations réalisées par l'enfant	Pts	S/T
Tous les personnages	Singulier / pluriel à travers le déterminant	<b>UN personnage marche.</b>			
		<b>DES personnages marchent.</b>			/2
Tous les personnages présentés debout	Quantificateurs	<b>QUELQUES personnages sont couchés.</b>			
Tous les personnages présentés couchés		<b>TOUS les personnages sont debout.</b>			/2
2 messieurs 1 garçon	Singulier / pluriel à travers la flexion verbale	<b>IL DORT.</b>			
		<b>ILs DORMENT.</b>			/2
1 garçon 1 fille 1 chien 1 chat	Genre et nombre du pronom personnel	<b>Fais-LA marcher.</b>			
		<b>Fais-LE sauter.</b>			
		<b>Fais-LES tourner.</b>			
		<b>ELLE promène le chien.</b>			
		<b>IL promène le chat.</b>			/5
1 garçon 1 fille	Réversibilité agent/objet de l'action	<b>LA FILLE pousse LE GARÇON.</b>			
		<b>LE GARÇON pousse LA FILLE.</b>			/2
	Connecteurs subordonnants	<b>Le garçon court ET il tombe.</b>			
		<b>Le garçon et la fille dansent MAIS la fille est fatiguée.</b>			
		<b>La fille se cache PARCE QUE le garçon court après elle.</b>			/3
1 garçon 1 fille 2 chiens	Affirmation / négation	<b>Le garçon SAUTE.</b>			
		<b>La fille NE SAUTE PAS.</b>			
		<b>Donne-moi un chien : le chien N'EST PAS noir.</b>			/3






Total partiel :

Matériel	Éléments morpho-syntaxiques ciblés	Énoncés	Manipulations réalisées par l'enfant	Pts	S/T
Report total partiel :					
1 garçon 1 fille	Actif / passif	<i>Le garçon CACHE la fille.</i>			
		<i>Le garçon EST CACHÉ par la fille.</i>			
1 monsieur 1 voiture		<i>Le monsieur POUSSE la voiture.</i>			
		<i>Le monsieur EST POUSSÉ par la voiture.</i>			/4
2 messieurs 1 dame – devant chacun d'eux, en terme à terme un animal (monsieur 1 – un chien, monsieur 2 - un chat, dame – un chien)	Marques de possession	<i>Le monsieur promène SON chien.</i>			
		<i>Le monsieur promène LE CHIEN DE LA DAME.</i>			/2
1 dame 1 fille 1 bébé 1 berceau	Forme pronominale	<i>La dame COUCHE le bébé.</i>			
		<i>La dame SE COUCHE.</i>			/2
1 dame 1 bébé 1 berceau	Connecteurs temporels	<i>AVANT de marcher, la dame couche le bébé.</i>			
		<i>APRÈS avoir levé le bébé, la dame se promène.</i>			/2
2 messieurs (aux cheveux noirs, avec un casque) 1 dame 1 chien 1 chat 1 voiture	Relatifs	<i>Le monsieur QUI a les cheveux noirs monte dans la voiture.</i>			
		<i>Le monsieur QUI a un casque saute.</i>			
		<i>Le monsieur QUI porte le chien marche.</i>			
		<i>Le chat QUE porte la dame tombe.</i>			/4
2 chiens 1 chat	Connecteurs coordonnants	<i>Donne-moi un chien OU un chat.</i>			
		<i>Donne-moi un chien ET un chat.</i>			/2
  <b>Score Compréhension morphosyntaxique*</b>					/35

 **Observations cliniques :**



# Comportements sémiotiques à partir d'images

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Morphosyntaxe						

## Images scènes

- ▼ Présenter les images scènes une à une.
- ▼ Dire à l'enfant : « **Voilà une image qui raconte une histoire. Est-ce que tu peux me la raconter? Qu'est-ce qui se passe sur cette image?** ».
- ▼ Si l'enfant ne dit rien, se contente de pointer du doigt, utilise un geste ou un mime, ne fait que dénommer, relancer avec la question « **Qu'est-ce qui se passe?** ».
- ▼ En fonction de la réponse, proposer un questionnement pour recueillir des informations supplémentaires de type « **Qui / que vois-tu sur cette image?** », puis « **Que fait .... / Que font .... ?** » et enfin sur les circonstances (« **Où?, Quand?, Comment?, Pourquoi? .....** »).

Images scènes	Mots repères	Mimiques	Gestes	Mimes
2 garçons jouent au ballon.				
3 canards nagent.				
Fille et poupée.				
Garçon tombé.				
Voiture qui roule.				
Fille et chien.				
Garçon regarde les oiseaux				

Images scènes	Mots repères	Mimiques	Gestes	Mimes
Garçon à la brouette.				
Monsieur qui tape au marteau.				
Chat mange la souris.				

- ▶ Compléter la « Grille d'analyse du développement des comportements sémiotiques ».
- ▶ Procéder à l'analyse.
- ▶ Établir le « Profil sémiotique ».
- ▶ Totaliser les erreurs.



Score CS Erreurs



Observations cliniques

# Attention Sons

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Attention						

## >> Série « Bruits »

### Entraînement

- À partir des enregistrements « entraînement ».
- ▼ « *Écoute ce bruit, c'est un chien qui aboie* ».
  - ▼ « *Écoute-le encore. Quand tu entends le chien qui aboie, lève la main* ».
  - ▼ « *Maintenant, je vais te faire entendre des bruits. À chaque fois que tu entends le chien, tu lèves la main* ».

### Test

- À partir des enregistrements « test ».
- ▼ « *On continue : quand tu entends le chien qui aboie, lève la main. Fais bien attention* ».

- ▶ Pour définir le score : 0, 1 ou 2 point(s) selon les consignes de cotation (/ 36).
- ▶ Pour calculer les indices : comptabiliser selon les indications du tableau « indices ».
- ▶ Calculer les indices.

Série test	Signal de main	Pts	Série test	Signal de main	Pts
Vache			Cheval		
Canard			Canard		
<b>Chien</b>			<b>Chien</b>		
Mouton			Chat		
Chat			Mouton		
Âne			Vache		
<b>Chien</b>			Coq		
Poule			<b>Chien</b>		
<b>Chien</b>			Chat		
Cochon			Cochon		
Vache			<b>Chien</b>		
<b>Chien</b>			Âne		
Pigeon			Pigeon		
Coq			<b>Chien</b>		
<b>Chien</b>			Poule		

/18

**Total de levers concomitants (LC)**  
(Levers en rapport avec « chien »)

--	--

**Total de levers sans rapport (LSR)**  
(Levers sans rapport avec « chien »)

--	--

**Total de levers oubliés (LO)**



**Indice de réussite**

$$\frac{LC}{9} =$$

--	--

**Total d'abstentions appropriées (AA)**  
21 – LSR



**Indice d'efficacité**

$$\frac{LC + AA}{30} =$$

--	--

**Attention** non mobilisée  labile  dispersée  correcte  soutenue

# Attention Barrage

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Attention						

## Entraînement

- ▼ Sur la page « entraînement ».
- ▼ « *Voici un avion. Regarde-le bien* ».
- ▼ « *Tu dois trouver tous les avions pareils que celui-là. Quand tu trouves un avion tout à fait pareil, tu fais un trait dessus. Tu le barres. Va aussi vite que tu le peux. Dis-moi quand tu as fini* ».



## Test

- ▼ Sur la page test.
- ▼ « *On continue. Tu barres tous les avions pareils que celui-là. Va aussi vite que tu le peux. Dis-moi quand tu as fini* ».

- ▼ Chronométrer. Noter le temps total (en secondes).

- Compter les cibles correctement barrées, les cibles oubliées, les images barrées à tort. Déterminer le nombre d'abstentions appropriées.
- Calculer les indices.

Score Attention Barrage Cibles (CB)* (Cibles correctement barrées)	Cibles oubliées (CO)	Autres cibles barrées à tort (CBT)	Abstentions appropriées (AA) 41 - CBT
/9			

Indice de réussite

$$\frac{CB}{CB + CO} =$$

Indice d'efficacité

$$\frac{CB + AA}{50} =$$

Indice d'efficience

$$\frac{\text{Efficacité}}{\text{Ln}(t) + 1}$$

<b>Stratégie</b>	Aucune <input type="checkbox"/>	Organisée d'emblée <input type="checkbox"/>	S'organisant au fur et à mesure <input type="checkbox"/>
------------------	---------------------------------	---	--

<b>Balayage visuel</b>	Ligne par ligne <input type="checkbox"/>	De gauche à droite <input type="checkbox"/>	De droite à gauche <input type="checkbox"/>
	Colonne par colonne <input type="checkbox"/>	De haut en bas <input type="checkbox"/>	De bas en haut <input type="checkbox"/>
	Rayonnant ou en spirale à partir d'une cible <input type="checkbox"/>		
	Inorganisé <input type="checkbox"/>		






<b>Attention</b>	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
------------------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

▼ Reporter la trajectoire de balayage



 Observations cliniques

# Répétition de chiffres

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Mémoire						

## Entraînement

À partir des 2 séries « exemples ».

- ▼ Présenter chaque suite de chiffres au rythme de 1 chiffre par seconde.
- ▼ «**Écoute bien. Je vais te dire des chiffres. Tu vas les répéter après moi.**»

## Test

Pour les séries suivantes :

- ▼ Présenter chaque suite de chiffres au rythme de 1 chiffre par seconde.
- ▼ «**On continue. Tu répètes après moi.**»
- ▼ Réguler si nécessaire non verbalement d'un signal de main à partir de la série B.
- ▼ S'arrêter après trois échecs successifs.

- ▶ 1 point si la suite est correctement répétée. ( /12)
- ▶ Déterminer l'empan de chiffres endroit ou envers à partir de la dernière suite de chiffres correctement répétée.

	Suites de chiffres « endroit »	Suites « endroit » produites	Pts
Exemples	<b>4 1 répété 4 1</b>		
	<b>3 8 répété 3 8</b>		
Série A	<b>1 5</b>		
	<b>8 2</b>		
	<b>6 9</b>		
Série B	<b>5 2 9</b>		
	<b>3 8 1</b>		
	<b>4 7 2</b>		
Série C	<b>7 2 9 3</b>		
	<b>2 6 1 4</b>		
	<b>5 8 2 6</b>		
Série D	<b>4 2 6 8 5</b>		
	<b>2 9 3 6 4</b>		
	<b>9 6 1 7 3</b>		

➡ **Score Répétition Chiffres endroit\***

**/12**

➡ <b>Empan Chiffres endroit*</b>	non <input type="checkbox"/>	2 chiffres <input type="checkbox"/>	3 chiffres <input type="checkbox"/>	4 chiffres <input type="checkbox"/>	5 chiffres <input type="checkbox"/>
----------------------------------	------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

<b>Attention</b>	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
------------------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

 **Observations cliniques**

# Répétition de phrases

## Empan de phrase en nombre de mots

Domaine :	Âge d'application :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mémoire						

- ▼ « *Écoute bien. Je vais te dire des phrases. Tu vas les redire après moi* ». Prononcer les phrases sans pause.
- ▶ 1 point par mot restitué de la phrase proposée, quel que soit l'ordre des mots (score Répétition phrases mots / 36).
- ▶ 1 point par mot restitué de la phrase proposée, s'il est à sa place dans la phrase (score Répétition phrases mots en ordre / 36).
- ▶ Déterminer l'empan de phrase en nombre de mots à partir de la dernière phrase entièrement répétée.

Phrases proposées	Phrases répétées par l'enfant	Pts	Pts ordre	Respect structure phrase
<i>Pierre voit un chat.</i> (4)				<input type="checkbox"/>
<i>Ce petit chat est noir.</i> (5)				<input type="checkbox"/>
<i>Il aime bien jouer dans le jardin.</i> (7)				<input type="checkbox"/>
<i>Il court après les mouches et les beaux papillons.</i> (9)				<input type="checkbox"/>
<i>Le chat Miro est gentil comme tout avec son ami Pierre.</i> (11)				<input type="checkbox"/>

↪ Score Répétition phrases mots (RP)\*

/36

↪ Score Répétition phrases mots en ordre (RPO)

/36

Indice de rappel Répét phrases mots

$$\frac{RP}{36} =$$

Indice de séquentialité Répét phrases mots






$$\frac{RPO}{36} =$$

↪ <b>Empan Phrases mots</b>	non <input type="checkbox"/>	4 mots <input type="checkbox"/>	5 mots <input type="checkbox"/>	7 mots <input type="checkbox"/>	9 mots <input type="checkbox"/>	11 mots <input type="checkbox"/>
-----------------------------	------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	----------------------------------

<b>Attention</b>	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
------------------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Observations cliniques

# Mémoire visuelle de parcours

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Mémoire						

## Entraînement

À partir des 2 séries « exemples ».

- ▼ Désigner les carrés dans l'ordre indiqué dans chaque série au rythme de 1 carré par seconde.
- ▼ « *Regarde bien. Tu vas faire comme moi* ».

## Test

Pour les séries suivantes :

- ▼ Désigner les carrés dans l'ordre indiqué dans chaque série au rythme de 1 carré par seconde.
- ▼ « *On continue. Tu montres comme moi* »
- ▼ Réguler si nécessaire non verbalement d'un signal de main à partir de la série B.
- ▼ S'arrêter après trois échecs successifs.

- ▶ 1 point si les carrés sont correctement localisés et désignés dans l'ordre attendu. ( /12)
- ▶ Déterminer l'empan visuel endroit et envers à partir de la dernière série de carrés correctement désignés.

	Carrés « endroit »	Carrés « endroit » montrés	Pts
Exemples	1 6		
	6 4		
Série A	1 7		
	6 2		
	3 4		
Série B	1 4 6		
	6 2 3		
	8 2 6		
Série C	1 4 6 7		
	2 7 3 8		
	4 2 3 7		
Série D	1 6 5 3 8		
	3 5 4 7 6		
	7 6 3 2 4		

➡ **Score Mémoire parcours endroit\***

**/12**

➡ <b>Empan visuel endroit*</b>	non <input type="checkbox"/>	2 carrés <input type="checkbox"/>	3 carrés <input type="checkbox"/>	4 carrés <input type="checkbox"/>	5 carrés <input type="checkbox"/>
--------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

<b>Attention</b>	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
------------------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

 **Observations cliniques**



# Mémoire de localisation de jetons

Domaine :

Âge d'application :

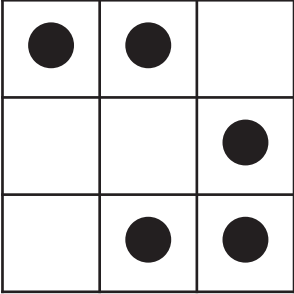
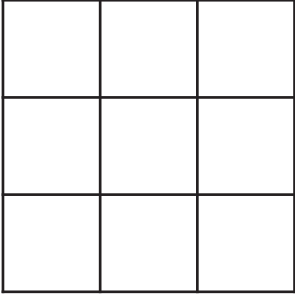
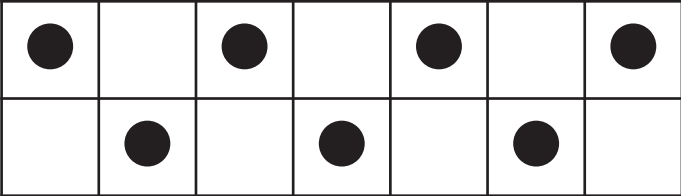
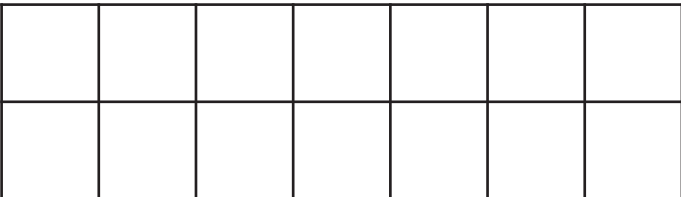
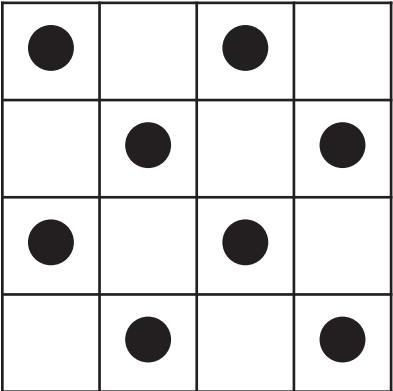
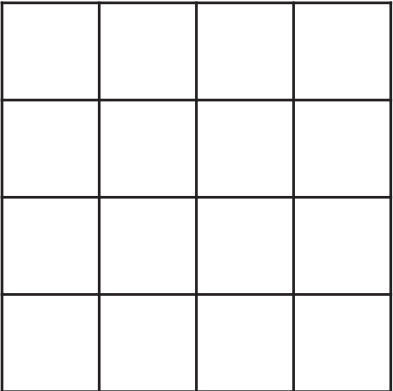


Mémoire



- ▼ Montrer une grille et les jetons. « **Je vais placer les jetons sur les cases en me cachant** ». **Soulever le cache pour que l'enfant voie la disposition** ». **Regarde bien ce que j'ai fait** ». Laisser à vue 5 secondes puis retirer les jetons. « **Maintenant c'est à toi de le faire** ».
- 1 point par disposition conforme au modèle (/ 8).

	Dispositions modèles	Dispositions réalisées par l'enfant	Pts
1			<input type="checkbox"/>
2			<input type="checkbox"/>
3			<input type="checkbox"/>
4			<input type="checkbox"/>
5			<input type="checkbox"/>






<b>6</b>			<input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/>
<b>7</b>			<input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/>
<b>8</b>			<input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/>
<b>Score Localisation jetons*</b>			<input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/> /8

<b>Empan visuel statique</b>	non <input type="checkbox"/>	2 jetons <input type="checkbox"/>	3 jetons <input type="checkbox"/>	5 jetons <input type="checkbox"/>	7 jetons <input type="checkbox"/>	8 jetons <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

<b>Attention</b>	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
------------------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

**Observations cliniques**

# Mémoire de dessins

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mémoire	À partir de 3 ans 3 mois					

- ▼ **Regarde tous ces dessins. Regarde-les bien. Il faut que tu t'en souviennes ».** Laisser la planche à vue pendant 15 secondes.  
Retirer la planche. Proposer la deuxième planche.
- ▼ **« Mets un jeton sur les dessins que tu as déjà vus, seulement sur ceux-là ».**
- ▶ **1 pt par dessin correctement désigné (/ 7).**
- ▶ **Calculer les indices.**

	Correctement désignés	Montrés à tort	Oubliés	Abstentions appropriées
Souris				
Voiture				
Table				
Nuage				
Pantalon				
Râteau				
Pomme				
Chat				
Chaise				
Couteau				
Soleil				
Chemise				

↪ **Total Mémoire dessins (DD)\***

17

↪ **Total Mémoire dessins à tort**

↪ **Total Mémoire dessins oubliés (DO)**

↪ **Total Mémoire dessins abstentions appropriées (DAA)**

**Indice de réussite Mémoire dessins**

$$\frac{DD}{7} =$$

**Indice d'efficacité Mémoire dessins**

$$\frac{DD + DAA}{12} =$$

Nomme les dessins	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Se répète la liste	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Pose un jeton sur tous les dessins	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>

**Attention** non mobilisée  labile  dispersée  correcte  soutenue

# Mémoire de signes

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mémoire	À partir de 3 ans 3 mois					

- ▼ **Regarde tous ces dessins. Regarde-les bien. Il faut que tu t'en souviennes ».** Laisser la planche à vue pendant 15 secondes.  
Retirer la planche. Proposer la deuxième planche.
- ▼ **« Mets un jeton sur les dessins que tu as déjà vus, seulement sur ceux-là ».**
- ▶ **1 pt par signe correctement désigné (/ 7).**
- ▶ **Calculer les indices.**

	Correctement désignés	Montrés à tort	Oubliés	Abstentions appropriées

↪ **Total Mémoire signes (SD)\***

↪ **Total Mémoire signes à tort**

↪ **Total Mémoire signes oubliés (SO)**

↪ **Total Mémoire signes abstentions appropriées (SAA)**

**Indice de réussite Mémoire signes**

$$\frac{SD}{7} =$$






**Indice d'efficacité Mémoire signes**

$$\frac{SD + SAA}{12} =$$

Essaie de nommer les signes	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Dessine avec son doigt	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Pose un jeton sur tous les signes	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>

**Attention** non mobilisée  labile  dispersée  correcte  soutenue

# Reproduction de suites visuelles

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Mémoire	À partir de 3 ans 3 mois					

## Entraînement

À partir de la première suite.

- ▼ « **Regarde bien. Je vais te montrer des dessins. Tu vas les regarder. Avec les petites étiquettes, tu fais pareil en dessous. Tu choisis les formes qu'il faut. Tu les mets dans le bon ordre** ». Corriger si nécessaire.

À partir de la deuxième suite.








- ▼ « **Regarde bien.** (Laisser à vue 5 secondes). **Je cache le modèle. Tu refais pareil, tout à fait pareil avec les étiquettes** ».


## Test

Pour les séries suivantes :

- ▼ Présenter successivement les étiquettes avec les suites de signes.
- ▼ « **On continue. Regarde bien.** (Laisser à vue 5 secondes). **Je cache le modèle. Tu refais pareil, tout à fait pareil avec les étiquettes** ».
- ▼ S'arrêter après deux échecs successifs.

- ▶ 1 pt par suite correctement reproduite (/ 4).
- ▶ Déterminer l'empan à partir de la dernière suite correctement reproduite.

Suites visuelles	Suites produites	Points
	<i>exemple</i>	
	<i>exemple</i>	
		
		
		
		
 <b>Total Suites visuelles*</b>		<b>/4</b>

 <b>Empan Suites visuelles</b>	non <input type="checkbox"/>	2 signes <input type="checkbox"/>	3 signes <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Dessine du doigt sur les étiquettes	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Dessine du doigt à vide	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Cherche à verbaliser	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
S'autocorrige	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>

<b>Attention</b>	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
------------------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

## Observations cliniques

# Mémoire kinesthésique

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mémoire	À partir de 3 ans 3 mois					

## Entraînement

À partir de la posture « exemple ».

- ▼ « **On va jouer au pantin. Laisse-moi faire, je vais placer tes bras et tes mains. Attention, ne regarde pas tes bras, regarde-moi. Reste bien comme je t'ai mis(e) ; ne bouge pas** ». (pendant 5 secondes).
- ▼ « **Tu te détends** ». Faire faire à l'enfant un mouvement de décontraction à partir des épaules.
- ▼ « **Tu te replaces comme avant** ».

## Test

Pour les postures suivantes :

- ▼ « **On continue. Reste bien comme je t'ai mis(e) ; ne bouge pas** ». (pendant 5 secondes). « **Ne regarde pas tes bras, regarde-moi** »
- ▼ « **Tu te détends** ». Faire faire à l'enfant un mouvement de décontraction à partir des épaules.
- ▼ « **Tu te replaces comme avant** ».

► Pour chaque posture, pour chacun des 2 membres, par segment : 2 pts position correcte, 1 pt position approchée, 0 pt position incorrecte (/ 36).

	Correct	Approché	Incorrect			Correct	Approché	Incorrect	
<b>Posture exemple</b>									
Bras					Bras				
Avant-bras					Avant-bras				
Main					Main				
<b>Posture 1</b>									
Bras					Bras				
Avant-bras					Avant-Bras				
Main					Main				
<b>Posture 2</b>									
Bras					Bras				
Avant-bras					Avant-bras				
Main					Main				
<b>Posture 3</b>									
Bras					Bras				
Avant-bras					Avant-bras				
Main					Main				
		/18	/9			/18	/9		
<b>Total Droit</b>				/18		<b>Total Gauche</b>			
						/18			
						<b>Total Mémoire kinesthésique*</b> (Total Droit + Total Gauche)			
						/36			

Tient la position pendant 5 secondes	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Cherche à regarder ses bras	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
S'autocorrige	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Verbalise les positions	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Commentaires :				

# Gnosies auditivo-verbales

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gnosies						

- ▼ Montrer et nommer chaque image sur le livret, au préalable.
- ▼ Travailler sur chaque planche successivement en ne proposant qu'un seul mot à la fois. - « **Montre-moi...** »
- ▶ **1 point par image correctement désignée (/ 27).**

Cible						Points	Voyelles : antérieure / postérieure	Voyelles : orale / nasale	Consonne : sourde / sonore	Consonne : orale / nasale	Consonne : point d'articulation	Consonne : changement de mode	Interversion	Ajout
<b>Deux</b>	Deux		Dos		Dé		<input type="checkbox"/>							
<b>Bateau</b>	Bateau		Bâton					<input type="checkbox"/>						
<b>Boule</b>	Boule		Poule		Moule				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
<b>Gant</b>	Gant		Dent		Banc						<input type="checkbox"/>			
<b>Seau</b>	Seau		Faux		Chaud						<input type="checkbox"/>			
<b>Gare</b>	Gare		Car						<input type="checkbox"/>					
<b>Joue</b>	Joue		Chou						<input type="checkbox"/>					
<b>Tour</b>	Tour		Trou										<input type="checkbox"/>	
<b>Clown</b>	Clown		Clou		Cou									<input type="checkbox"/>
<b>Roue</b>	Roue		Loup									<input type="checkbox"/>		
<b>Sept</b>	Sept		Tête									<input type="checkbox"/>		
<b>Dos</b>	Dos		Deux		Dé		<input type="checkbox"/>							
<b>Bâton</b>	Bâton		Bateau					<input type="checkbox"/>						
<b>Poule</b>	Poule		Boule		Moule				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
<b>Dent</b>	Dent		Banc		Gant						<input type="checkbox"/>			
<b>Chaud</b>	Chaud		Seau		Faux						<input type="checkbox"/>			
<b>Car</b>	Car		Gare						<input type="checkbox"/>					
<b>Chou</b>	Chou		Joue						<input type="checkbox"/>					
<b>Trou</b>	Trou		Tour										<input type="checkbox"/>	
<b>Cou</b>	Cou		Clou		Clown									<input type="checkbox"/>
<b>Loup</b>	Loup		Roue									<input type="checkbox"/>		
<b>Tête</b>	Tête		Sept									<input type="checkbox"/>		
<b>Dé</b>	Dé		Deux		Dos		<input type="checkbox"/>							
<b>Moule</b>	Moule		Boule		Poule				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
<b>Banc</b>	Banc		Dent		Gant						<input type="checkbox"/>			
<b>Faux</b>	Faux		Seau		Chaud						<input type="checkbox"/>			
<b>Clou</b>	Clou		Cou		Clown									<input type="checkbox"/>

➡ **Score Gnosies\*** /27

**Attention** non mobilisée  labile  dispersée  correcte  soutenue

# Discrimination visuelle

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gnosies						

## Entraînement

- ▼ À partir de la ligne « exemple ».
  - « Regarde bien le modèle. Sur la ligne tous les dessins se ressemblent. Il faut barrer ceux qui ne sont pas pareils que le modèle. Celui-ci est pareil, c'est le même, je le garde. Celui-ci n'est pas pareil, ce n'est pas le même, je le barre... »

## Test

- ▼ Pour les lignes suivantes :
  - À toi, continue, c'est pareil, on le garde. Ce n'est pas pareil, on le barre. Tu dois faire toutes les lignes. Vas-y ».
  - Chronométrer page par page. Noter le temps total (en secondes).

- Compter le nombre de figures barrées à bon escient. Compter le nombre de figures conservées à bon escient. Compter les erreurs.
- Calculer et noter le temps cumulé.
- Calculer les indices.

Cibles	1	2	3	4	5	6	Figures cibles conservées	Figures différentes barrées		
	Ligne exemple									
			≠		≠	≠	/3	/3		
		≠	≠		≠		/3	/3		
			≠		≠	≠	/3	/3	Temps page 1	
	≠		≠			≠	/3	/3	sec	
			≠		≠	≠	/3	/3		
	≠		≠		≠		/3	/3	Temps page 2	
									sec	

Score Discrimination figures conservées (FC)\*

/18

Temps cumulé Discrimination visuelle (Temps p1 + Temps p2)

Score Discrimination figures barrées (FB)\*

/18

sec

Indice de réussite Discrimination visuelle

$$\frac{FB}{18} =$$

Indice d'efficacité Discrimination visuelle

$$\frac{FC + FB}{36} =$$

Indice d'efficience Discrimination visuelle

$$\frac{\text{Efficacité}}{\text{Ln}(t) + 1} =$$

<b>Référence systématique au modèle</b>	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	
<b>Balayage visuel</b>	De gauche à droite <input type="checkbox"/>	De droite à gauche <input type="checkbox"/>	De façon inorganisée dans la ligne <input type="checkbox"/>

<b>Attention</b>	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
------------------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------



# Gnosies tactiles

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gnosies	À partir de 3 ans 3 mois					

## Entraînement

- ▼ À partir du jeton « exemple ».  
 « Tu mets ta main dans le petit sac. Il y a quelque chose dedans. Tu le touches avec ta main. Il ne faut pas sortir le jeton du sac. Tu montres sur les dessins ce que c'est ».

## Test

- ▼ Mettre un jeton à la fois dans le sac.  
 « J'en mets un autre dans le sac. Tu le touches avec ta main. Il ne faut pas sortir le jeton du sac. Tu montres sur les dessins ce que c'est ».

► 1 point par dessin correctement désigné (/ 4).






									Pts
	Ligne exemple								
Total Gnosies tactiles*									/4

## Analyse qualitative

Identification de la forme de façon verbale pendant le toucher	Commentaire descriptif	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
	Dénomination	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Regarde le modèle dessiné pendant le toucher		oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Cherche à regarder dans le sac		oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Temps de toucher		court	<input type="checkbox"/>	long	<input type="checkbox"/>

## Observations cliniques

# Praxies buccofaciales et linguales sur imitation

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Praxies						

▼ « On va faire un concours de grimaces. Regarde. Tu vas faire comme moi. Fais tout à fait pareil que moi ».

► 1 point par mouvement correctement réalisé (/ 18).

Mouvements proposés	Mouvements réalisés par l'enfant	Pts
Sortir la langue pointue		
Sortir la langue large et plate		
Lever la pointe de la langue vers le bout du nez		
Faire passer la pointe de la langue du coin des lèvres à gauche au coin des lèvres à droite (sans bouger le menton)		
Mettre la langue en pont au fond de la bouche (position du [k])		
Faire un sourire jusqu'aux oreilles (lèvres étirées, dents en occlusion)		
Pincer les lèvres		
Projeter les lèvres arrondies vers l'avant, comme le poisson qui fait des bulles (dents en occlusion)		
Gonfler les 2 joues		
Gonfler une joue puis l'autre		
Faire un bruit de baiser qui dure		
Faire le bruit de l'auto : [bbb] (vibration bilabiale)		
Faire un claquement de langue unique (clic)		
Faire un bruit de réprobation [tsss]		
Produire [fffssschch] (sans ajout vocalique entre les phonèmes et en liant bien les articulations)		
Produire [ptk] (sans ajout vocalique entre les phonèmes et en liant bien les articulations)		
Produire [grrr] (sans ajout vocalique entre les phonèmes et en liant bien les articulations)		
Souffler sur un petit morceau de papier présenté sur la paume de la main		

 **Score Praxies\***

**/18**

## ► Analyse qualitative des mouvements

Absence de réalisation du mouvement	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Présence de syncinésies	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Absence de dissociation entre le mouvement labial ou lingual attendu et les mouvements d'autres éléments mobiles (maxillaires, tête ...)	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Erreurs concernant la configuration spatiale du mouvement (amplitude, orientation, localisation)	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Manque ou excès de tonicité empêchant la production	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
Défaut d'organisation temporelle des séquences de production	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>

## ▼ Observation de l'état bucco-dentaire






<b>Anomalie</b>	dysmorphie faciale	<input type="checkbox"/>	fente labiale	<input type="checkbox"/>	fente palatine	<input type="checkbox"/>	fente vélaire	<input type="checkbox"/>
<b>Palais</b>	large	<input type="checkbox"/>	étroit	<input type="checkbox"/>	plat	<input type="checkbox"/>	ogival	<input type="checkbox"/>
<b>Voile</b>	normal	<input type="checkbox"/>	court	<input type="checkbox"/>	mobile	<input type="checkbox"/>	peu mobile	<input type="checkbox"/>
<b>Position de repos</b>	lèvres fermées	<input type="checkbox"/>	lèvres ouvertes	<input type="checkbox"/>	langue derrière les dents	<input type="checkbox"/>	langue interposée	<input type="checkbox"/>
<b>Articulé et Rapport maxillaire</b>	normoclusion	<input type="checkbox"/>	infraclusion	<input type="checkbox"/>	supraclusion	<input type="checkbox"/>	inverse	<input type="checkbox"/>
	correct	<input type="checkbox"/>	béance incisive	<input type="checkbox"/>	décalage antéropostérieur	<input type="checkbox"/>	décalage latéral	<input type="checkbox"/>
<b>Frein de langue</b>	normal	<input type="checkbox"/>	court	<input type="checkbox"/>				
<b>Tonus</b>	correct	<input type="checkbox"/>	hypotonicité	<input type="checkbox"/>	hypertonicité	<input type="checkbox"/>		

<b>Mode de respiration</b>	nasal	<input type="checkbox"/>	buccal	<input type="checkbox"/>	mixte	<input type="checkbox"/>
----------------------------	-------	--------------------------	--------	--------------------------	-------	--------------------------

<b>Succion</b>	oui	<input type="checkbox"/>	non	<input type="checkbox"/>
<b>Déglutition</b>	correcte	<input type="checkbox"/>	atypique	<input type="checkbox"/>

## Observations cliniques


# Observation en cours de test

<b>Domaine :</b> Évaluation qualitative	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						

## >> Comportements verbaux

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

### Style de communication

<b>Style</b>		sociable <input type="checkbox"/>	indépendant <input type="checkbox"/>	opposant <input type="checkbox"/>	timide <input type="checkbox"/>	passif <input type="checkbox"/>	inhibé <input type="checkbox"/>
--------------	---	-----------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------


### Fluence verbale

<b>Fluence</b>		mutisme <input type="checkbox"/>	très réduite <input type="checkbox"/>	hypo spontanéité <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	logorrhée <input type="checkbox"/>
----------------	---	----------------------------------	---------------------------------------	--	-----------------------------------	------------------------------------


### Intelligibilité de la parole

<b>Degré</b>		pas intelligible <input type="checkbox"/>	peu intelligible <input type="checkbox"/>	moyen intelligible <input type="checkbox"/>	bien intelligible <input type="checkbox"/>
--------------	---	---	--	--	---


<b>Étayage</b>		améliore <input type="checkbox"/>	sans impact <input type="checkbox"/>	aggrave <input type="checkbox"/>
----------------	---	-----------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------

<b>Prosodie</b>		adaptée <input type="checkbox"/>	non adaptée <input type="checkbox"/>
-----------------	---	----------------------------------	--------------------------------------


### Accès lexical

<b>Temps latence</b>		normal <input type="checkbox"/>	important <input type="checkbox"/>	anormal <input type="checkbox"/>
----------------------	---	---------------------------------	------------------------------------	----------------------------------

<b>Mots utilisés</b>		adaptés <input type="checkbox"/>	passé partout <input type="checkbox"/>	pédants <input type="checkbox"/>	néologismes <input type="checkbox"/>	stéréotypés <input type="checkbox"/>
----------------------	---	----------------------------------	--	----------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

<b>Paraphasies</b>		phonétiques <input type="checkbox"/>	sémantiques <input type="checkbox"/>
--------------------	---	--------------------------------------	--------------------------------------

### Compréhension verbale


<b>Niveau</b>		Trouble gnosique <input type="checkbox"/>	altérée <input type="checkbox"/>	adaptée quotidien <input type="checkbox"/>	moyenne <input type="checkbox"/>	satisfaisante <input type="checkbox"/>
---------------	---	--	----------------------------------	---	----------------------------------	--

<b>Nature / Qualité</b>	contextuelle <input type="checkbox"/>	lexicale <input type="checkbox"/>	morpho syntactique <input type="checkbox"/>	complexe <input type="checkbox"/>
-----------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------	--	-----------------------------------


Difficultés pour :

## >> Expression

### Niveau morphosyntaxique

<b>Mots</b> 	isolés <input type="checkbox"/>	Mots phrases <input type="checkbox"/>	2 juxtaposés <input type="checkbox"/>	
<b>Énoncés simples</b>	S + V <input type="checkbox"/>	S + V + O <input type="checkbox"/>	S + V + OI / CC <input type="checkbox"/>	S + V + C et éléments à valeur référentielle <input type="checkbox"/>
<b>Énoncés complexes</b>	avec verbes d'aspect / de modalité <input type="checkbox"/>	avec relative <input type="checkbox"/>	avec causale <input type="checkbox"/>	avec complétive circonstancielle <input type="checkbox"/>

Erreurs pour :

<b>Erreurs</b> 	maladresses <input type="checkbox"/>	dyssyntaxie <input type="checkbox"/>	agrammatisme <input type="checkbox"/>
--	--------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------

### Modalités non verbales

<b>Modalités non verbales</b>	mimiques <input type="checkbox"/>			
	gestes de pointé <input type="checkbox"/>			
	gestes de forme d'objet <input type="checkbox"/>	gestes utilisation d'objet <input type="checkbox"/>	mimes d'action <input type="checkbox"/>	
	gestes de régulation non conventionnels <input type="checkbox"/>	gestes de régulation conventionnels <input type="checkbox"/>		
	gestes symboliques <input type="checkbox"/>			

### Voix

<b>Intensité</b>	trop faible <input type="checkbox"/>	normale <input type="checkbox"/>	trop forte <input type="checkbox"/>
<b>Timbre</b>	normal <input type="checkbox"/>	rauque <input type="checkbox"/>	éraillé <input type="checkbox"/>
<b>Intonation</b>	adaptée <input type="checkbox"/>	non adaptée <input type="checkbox"/>	

Suggestion d'examen complémentaire      oui       non

### Débit / Fluence

<b>Débit</b>	normal <input type="checkbox"/>	ralenti <input type="checkbox"/>	hésitant <input type="checkbox"/>	accélééré <input type="checkbox"/>
--------------	---------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------

Répétitions de syllabes > à 3      oui       non

Tendances au bégaiement      oui       non

## >> Motricité manuelle

- ▼ Pendant les activités graphiques :
  - observer le choix de la main.
  - observer la tenue de crayon.
- ▼ Pendant les activités de manipulation :
  - noter la qualité des gestes.
  - noter la présence de syncinésies.
- ▼ Cocher les cases correspondantes :

<b>Latéralité manuelle</b>	main droite <input type="checkbox"/>	main gauche <input type="checkbox"/>	passé d'une main à l'autre <input type="checkbox"/>
<b>Tenue de crayon</b>	correcte <input type="checkbox"/>	incorrecte <input type="checkbox"/>	

### Description de la tenue de crayon si incorrecte :

<b>Qualité des gestes</b>	adaptés	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
	coordonnés	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
	précis	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
<b>Syncinésies</b>		oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>

## >> Attitude et adaptation lors du bilan

- ▼ Être attentif au comportement de l'enfant.
- ▼ Cocher les cases correspondantes.

### Participation / Motivation

<b>Participation</b>	correcte <input type="checkbox"/>	passivité <input type="checkbox"/>	opposition <input type="checkbox"/>	refus <input type="checkbox"/>
----------------------	-----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------

<b>Motivation pour l'activité</b>	exprimée <input type="checkbox"/>	non exprimée <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------

### Attention

<b>Attention</b>	non mobilisée <input type="checkbox"/>	labile <input type="checkbox"/>	dispersée <input type="checkbox"/>	correcte <input type="checkbox"/>	soutenue <input type="checkbox"/>
------------------	--	---------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

### Comportement général

<b>Fatigabilité anormale</b>	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	
<b>Comportement</b>	instable <input type="checkbox"/>	stable <input type="checkbox"/>	
<b>Excitation</b>	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	progressive <input type="checkbox"/>

## Réaction à la situation de test

Mise en action	impulsivité <input type="checkbox"/>	grande lenteur <input type="checkbox"/>	adaptation <input type="checkbox"/>
Conduites	persévération <input type="checkbox"/>	modification <input type="checkbox"/>	autocorrection <input type="checkbox"/>
Organisation	aucune <input type="checkbox"/>	en cours de tâche <input type="checkbox"/>	d'emblée <input type="checkbox"/>
Réalisation de la tâche	abandon d'emblée <input type="checkbox"/>	abandon en cours <input type="checkbox"/>	conduite à terme <input type="checkbox"/>

## Appropriation des consignes

Compréhension	correcte <input type="checkbox"/>	incorrecte <input type="checkbox"/>
Demande de	répétition <input type="checkbox"/>	reformulation <input type="checkbox"/>

Besoin de	geste <input type="checkbox"/>	support concret <input type="checkbox"/>	démonstration <input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------------	--	--

Renforcements	nécessaires <input type="checkbox"/>	non nécessaires <input type="checkbox"/>
---------------	--------------------------------------	--

## >> Habiletés pragmatiques

### Fonctions du langage repérées au cours du test

Expression de sentiments, besoins, difficultés	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Sollicitation(s) pour attirer l'attention du testeur	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Réponse(s) aux questions	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Question(s) posée(s)	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Demande(s) d'aide	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Demande(s) d'information	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Commentaire(s) sur la situation	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Ordre(s) donné(s) au testeur	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Utilisation des routines conversationnelles ( <i>bonjour, merci...</i> )	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Jeux de mots ou de langage	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>

## Régie de l'échange



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

## Adaptation



À l'orthophoniste	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Au lieu de test	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
A la situation de test	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>






## Organisation de l'information



Choix lexicaux adaptés	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Choix syntaxiques adaptés	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Utilisation des modalités non verbales adaptée	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Discours informatif	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>



# Grille d'observation - Orthophoniste

<b>Domaine :</b>	<b>Âge d'application :</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Comportements de jeu et de communication						

▼ Cocher les cases.

► 1 point par comportement identifié.

Âges <sup>(1)</sup> repères en mois	Attention sensorielle	oui
2	L'enfant réagit aux lumières, aux mouvements, aux bruits.	<input type="checkbox"/>
2 / 3	L'enfant suit des yeux un mouvement, un déplacement.	<input type="checkbox"/>
3	L'enfant comprend ce que veulent dire les bruits du quotidien.	<input type="checkbox"/>
3 / 4	L'enfant se tourne vers la source du bruit ou vers la personne qui lui parle.	<input type="checkbox"/>
3 / 4	L'enfant réagit à la voix et à ses intonations.	<input type="checkbox"/>

Âges	Attention conjointe	oui
4 / 5	L'enfant regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre.	<input type="checkbox"/>
8 – 10	L'enfant cherche à attirer l'attention sur lui par regard, mimique ou geste.	<input type="checkbox"/>
9 – 12	L'enfant attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse.	<input type="checkbox"/>
12 – 18	L'enfant s'intéresse à ce que l'adulte lui montre ou fait avec lui.	<input type="checkbox"/>
24	L'enfant est capable de rester attentif un certain temps sur une activité ou un jeu.	<input type="checkbox"/>

Âges	Imitation	oui
1 – 4	L'enfant imite une mimique.	<input type="checkbox"/>
3 – 8	L'enfant imite un son, une intonation.	<input type="checkbox"/>
5 – 10	L'enfant imite un geste.	<input type="checkbox"/>
10 – 12	L'enfant répète un mot.	<input type="checkbox"/>
24 – 30	L'enfant imite un tracé graphique.	<input type="checkbox"/>

Âges	Jeu	oui
12 – 18	L'enfant manipule les objets de façon organisée (empile, aligne, emboîte ...).	<input type="checkbox"/>
12 – 18	L'enfant imite un « faire semblant » avec un objet ou un jouet.	<input type="checkbox"/>
12 – 18	L'enfant joue spontanément à « faire semblant » avec un objet ou un jouet.	<input type="checkbox"/>
36 – 42	L'enfant invente des scénarii et des « histoires » avec les objets ou les jouets.*	<input type="checkbox"/>
36 – 42	L'enfant respecte une règle de jeu simple.	<input type="checkbox"/>

Âges	Compréhension	oui
5 – 9	L'enfant réagit à l'appel de son prénom.	<input type="checkbox"/>
8 – 12	L'enfant reconnaît des mots en situation.	<input type="checkbox"/>
9 / 10	L'enfant comprend des gestes comme « au revoir », « bravo ».	<input type="checkbox"/>
12	L'enfant comprend quand on lui dit que c'est interdit, défendu pour lui.	<input type="checkbox"/>
16	L'enfant réalise des consignes simples en situation.	<input type="checkbox"/>
18	L'enfant montre sur lui des parties du corps.	<input type="checkbox"/>
18 – 20	L'enfant montre sur une image ce qu'on lui demande.	<input type="checkbox"/>
18 – 24	L'enfant comprend des mots hors situation.	<input type="checkbox"/>
20 – 24	L'enfant répond de façon adaptée à une question.	<input type="checkbox"/>
24 – 36	L'enfant comprend le langage du quotidien.	<input type="checkbox"/>
24 – 36	L'enfant comprend ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après.	<input type="checkbox"/>
24 – 36	L'enfant comprend des ordres doubles.	<input type="checkbox"/>
36 – 42	L'enfant comprend une petite histoire qu'on lui raconte.	<input type="checkbox"/>

(1) Le / signifie « vers » ; le – signifie « entre ».

Âges <sup>(1)</sup> repères en mois	Expression	oui
3 – 6	L'enfant joue avec sa voix et les sons : [you], [papapa], [badaga].	<input type="checkbox"/>
11 – 16	L'enfant a à sa disposition quelques mots : [non], [apu], [encore], [papa], [maman].	<input type="checkbox"/>
16 – 18	L'enfant répond par un mot à la question : « <i>qu'est-ce que c'est ?</i> ».	<input type="checkbox"/>
18 – 20	L'enfant combine 2 mots (« <i>papa parti</i> », « <i>a pu bonbon</i> » « <i>moi dodo</i> »).	<input type="checkbox"/>
24	L'enfant pose des questions : « <i>c'est quoi ?</i> », « <i>c'est où ?</i> ».	<input type="checkbox"/>
36	L'enfant fait des phrases correctes de 3 ou 4 mots (« <i>Pierre mange la soupe</i> »).*	<input type="checkbox"/>
36 – 40	L'enfant utilise « <i>je</i> » pour parler de lui.*	<input type="checkbox"/>
36 – 40	L'enfant pose des questions : « <i>pourquoi ?</i> », « <i>comment ?</i> ».	<input type="checkbox"/>
36 – 40	L'enfant a un vocabulaire adapté.	<input type="checkbox"/>
36 – 42	L'enfant fait des phrases correctes de plus de 4 ou 5 mots.	<input type="checkbox"/>
36 – 42	L'enfant peut raconter ce qu'il a fait.	<input type="checkbox"/>
36 – 42	L'enfant peut répéter une histoire, une comptine.	<input type="checkbox"/>

	Demandes	oui
1 – 3	L'enfant exprime ses besoins par des pleurs ou des cris différenciés.	<input type="checkbox"/>
11 – 13	<b>L'enfant montre du doigt ce qu'il veut.</b>	<input type="checkbox"/>
18	L'enfant demande de l'aide ou un objet avec des mots.	<input type="checkbox"/>
24 – 36	L'enfant demande de l'aide ou un objet avec une petite phrase.	<input type="checkbox"/>
36	L'enfant demande une information en posant une question.	<input type="checkbox"/>
36 – 42	L'enfant signale quand il n'a pas compris.	<input type="checkbox"/>

	Adaptation à la situation	oui
	<i>L'enfant a un comportement adapté à la situation d'évaluation.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant a un comportement adapté vis-à-vis de l'orthophoniste.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant a un comportement adapté vis-à-vis de ses parents présents.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant a un comportement adapté avec le matériel qui lui est proposé.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant a un comportement adapté dans le lieu.</i>	<input type="checkbox"/>

	Communication	oui
	<i>L'enfant entre en communication de façon spontanée.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant s'exprime principalement par mots / ou par phrases.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant est capable de respecter le tour de parole.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant a un comportement adapté quand on lui dit qu'on ne le comprend pas.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant est intelligible pour des personnes non familières.</i>	<input type="checkbox"/>

 <b>Score Observation orthophoniste Oui*</b>	<b>/61</b>
---	------------

	Signes d'appel	oui
	<i>L'enfant ne réagit pas aux stimuli visuels ou auditifs</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant n'a pas de comportement d'attention conjointe</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant n'entre pas en communication avec le testeur</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant manipule les objets sans jouer avec (prend, déplace, porte à la bouche).</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant se montre particulièrement maladroit dans ses manipulations</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant se montre particulièrement instable</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant a des conduites répétitives</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant semble ne pas comprendre</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant n'a à sa disposition que des cris ou des vocalisations pour s'exprimer.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant s'exprime plutôt par gestes et mimiques que par mots.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant a tendance à bégayer.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant fait de l'écholalie.</i>	<input type="checkbox"/>
	<i>L'enfant est très peu intelligible</i>	<input type="checkbox"/>

## OBSERVATION DES INTERACTIONS PARENT(S) - ENFANT





PARENT(S)		ENFANT	
<b>DISPOSITION</b>			
Distance	favorable	défavorable	favorable
À hauteur	oui	non	oui
Face à face	oui	non	oui
Attention conjointe	oui	non	oui
<b>ÉCHANGE</b>			
Initiative	oui	non	oui
Réaction à la prise de contact	correcte	non	correcte
Interruptions	rare	nombreuses	rare
Réparation des bris	systématique	non	tentée
Clôture	négociée	imposée	négociée
Tour de rôle	respecté	non	respecté
Temps inter-répliques	suffisant	insuffisant	suffisant
<b>THÈME DE L'ÉCHANGE</b>			
Choix	suit intérêts	imposé	proposé
Maintien	oui	modifié	oui
Changement	accepté	négligé	accepté
<b>STRATÉGIES DE RETOUR</b>			
Accusés de réception	présents	absents	présents
Vérifiant la compréhension	présentes	inadaptées	présentes
Reprise des énoncés	oui	non	oui
Enrichissement des énoncés	oui	non	oui
Reformulation	oui	non	oui
Renforcement	oui	non	oui

PARENT(S)		ENFANT	
<b>PROSODIE</b>			
Voix	adaptée	inadaptée	adaptée
Rythme d'élocution	adapté	inadapté	adapté
Intonation	modulée	inadaptée	modulée
Pauses	opportunes	inopportunes	opportunes
Accentuation	mots clés	non	mots clés
Articulation	précise	exagérée	précise
<b>LANGAGE VERBAL</b>			
Choix lexicaux	adaptés	inadaptés	
Choix syntaxiques	adaptés	inadaptés	
<b>COMPORTEMENT NON VERBAL</b>			
Mimiques	oui	non	oui
Gestes expressifs - mimes	oui	non	oui
Gestes référentiels (pointés du doigt)	oui	non	oui
Gestes symboliques	oui	non	oui
<b>CONTENUS DES MESSAGES</b>			
Demandes d'aide	oui	non	oui
Demandes d'action	oui	non	oui
Demandes d'information	oui	non	oui
Demandes de permission	oui	non	oui
Demandes de clarification	oui	non	oui
Expression de sentiments	oui	non	oui
Affirmations	oui	non	oui
Descriptions	oui	non	oui

# Synthèse du tableau de recueil des comportements et productions

## Évaluation qualitative

Domaine :	Âge d'application :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					

## >> Fonctions du langage

- ▼ À partir des comportements et productions relevés par les parents, identifier les fonctions du langage utilisées dans le contexte familial.

Expression de sentiments, besoins, difficultés	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Sollicitation(s) pour attirer l'attention	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Protestation	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Réponse(s) aux questions	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Question(s) posée(s)	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Demande(s) d'objet	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Demande(s) concernant un besoin physiologique	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Demande(s) d'aide	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Demande(s) d'information	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Ordre(s)	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Salutation, routines conversationnelles ( <i>bonjour, merci...</i> )	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Imitation	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Dénomination	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>
Commentaire(s) sur la situation	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>

## >> Répertoire phonétique

- ▼ À partir des mots relevés par les parents, cocher les phonèmes qui font partie du répertoire phonétique.

### Voyelles

i		a		o		ou	
o		e		é		è	
u		oe		eu			
an		on		in		un	

### Consonnes et semi-consonnes

p		b		m		n		t		d		k		g	
f		v		s		z				ch		j			
oi		ill		ui				r		l				gn	

## >> Comportements sémiotiques

- ▼ À partir des productions relevées par les parents, repérer les comportements sémiotiques utilisés.

<b>Comportements sémiotiques non verbaux</b>	Postures	<input type="checkbox"/>		
	Mimiques	<input type="checkbox"/>		
	Gestes	<input type="checkbox"/>	de pointé	<input type="checkbox"/>
			de forme d'objet	<input type="checkbox"/>
			d'utilisation d'objet	<input type="checkbox"/>
conventionnel			<input type="checkbox"/>	
<b>Comportements sémiotiques verbaux</b>	Cris	<input type="checkbox"/>		
	Onomatopées	<input type="checkbox"/>		
	Vocalisations	<input type="checkbox"/>		
	Mots	<input type="checkbox"/>	Substantifs	<input type="checkbox"/>
			Prédicats	<input type="checkbox"/>
			Adjectifs	<input type="checkbox"/>
Mots grammaticaux			<input type="checkbox"/>	
Routines conversationnelles			<input type="checkbox"/>	
<b>« Syntaxe mixte » (cpt non verbal + cpt verbal)</b>		<input type="checkbox"/>		
<b>Combinaison de 2 mots</b>		<input type="checkbox"/>		
<b>Phrase grammaticale à plusieurs éléments</b>		<input type="checkbox"/>		