



HAL
open science

Acquisition atypique du clitique accusatif à la 3^e personne du singulier en français. Étude de deux cas unique d'enfants de 9 ans : comparaisons entre le trouble du spectre de l'autisme et le trouble développemental du langage oral

Camille Fajon

► **To cite this version:**

Camille Fajon. Acquisition atypique du clitique accusatif à la 3^e personne du singulier en français. Étude de deux cas unique d'enfants de 9 ans : comparaisons entre le trouble du spectre de l'autisme et le trouble développemental du langage oral. Médecine humaine et pathologie. 2019. dumas-02176561

HAL Id: dumas-02176561

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02176561>

Submitted on 8 Jul 2019

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

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

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du
**CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE
ET DU GRADE DE MASTER 2 D'ORTHOPHONIE**

Présenté et soutenu le 14 juin 2019

Par Camille FAJON

Née le 1^{er} Septembre 1990

**ACQUISITION ATYPIQUE DU CLITIQUE ACCUSATIF
A LA 3^{EME} PERSONNE DU SINGULIER EN FRANÇAIS
ETUDE DE DEUX CAS UNIQUES D'ENFANTS DE
9 ANS : COMPARAISONS ENTRE LE TROUBLE DU
SPECTRE DE L'AUTISME ET LE TROUBLE
DEVELOPPEMENTAL DU LANGAGE ORAL**

Directeur de Mémoire : **Stéphanie ZAAROUR**,
Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **Katerina PALASIS**,
Maître de conférences en sciences du langage

Nice

2019

Remerciements

Je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de mon mémoire : leur disponibilité et leurs connaissances m'ont permis d'avancer dans mes recherches.

Je remercie Madame Stéphanie ZAAROUR pour le temps qu'elle m'a consacré tant sur le mémoire que lors des stages. Merci de m'avoir transmis vos connaissances et de m'avoir fait progresser.

Je remercie Madame Katerina PALASIS pour sa disponibilité, son aide et son investissement tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie D et J pour avoir accepté de réaliser toutes ces épreuves. Je remercie leurs parents pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

Merci à mes différents maîtres de stages qui m'ont accueillie et transmis leurs connaissances.

Je remercie particulièrement Célya sans qui les dessins de mon protocole n'auraient pu voir le jour. Elle a su, malgré mes exigences, réussir à retranscrire ce que j'avais en tête. Merci pour tes encouragements et ton soutien dans mes moments de doute.

Je remercie mes parents pour avoir toujours cru en moi et m'avoir soutenue depuis le début.

Merci à ma sœur Clémence d'avoir toujours été là, de m'avoir motivée et reboostée lors des baisses de moral.

Je remercie Alexia pour ses relectures, ses conseils avisés et son aide durant ces cinq années.

Je remercie Alexandra, Aurélie, Floriane, Julie, Linkie et Marie pour leur soutien et leurs encouragements.

Liste des acronymes

AESH : Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap

ASHA : American Speech-Language-Hearing Association

ADI-R : Autism Diagnostic Interview Revised

ADOS : Autism Diagnostic Observation Schedule

CARS : Childhood Autism Rating Scale

CERTA : Centre de Référence des Troubles des Apprentissages

CIM-10 : Classification Internationale des Maladies, 10^{ème} édition

CIM-11 : Classification Internationale des Maladies 11^{ème} édition

DSM 5 : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5^{ème} édition

HAS : Haute Autorité de Santé

TDLO : Trouble Développementale du Langage Oral

TSLO : Trouble Spécifique du Langage Oral

TSA : Trouble du Spectre de l'Autisme

VINELAND : Vineland Adaptive Behavior Scales

Sommaire

Introduction.....	2
Partie théorique	4
Chapitre 1 : Trouble du spectre de l'autisme et trouble développemental du langage oral.....	5
1 Description des troubles	5
1.1 Trouble du spectre de l'autisme TSA.....	5
1.2 Trouble développemental du langage oral	9
2 Comparaisons entre TSA et TDLO	11
2.1 Similitudes.....	11
2.2 Différences	11
Chapitre 2 : Acquisition des clitiques accusatifs en français.....	13
1 Acquisition des clitiques accusatifs au sein des clitiques chez l'enfant tout venant	13
1.1 Définition des clitiques accusatifs.....	13
1.2 Acquisition des clitiques accusatifs en français	14
2 Acquisition du clitique accusatif chez le TSA et le TDLO	15
2.1 Acquisition du clitique accusatif chez le TSA	15
2.2 Acquisition du clitique accusatif chez le TDLO	15
2.3 Comparaison entre TSA et TDLO	16
Partie pratique	17
1 Population.....	18
1.1 Critères d'inclusion	18
1.2 Description des sujets.....	18
2 Matériel.....	19
2.1 Exalang 8-11	19
2.2 FROG	20
2.3 Epreuve spécifique d'évaluation des clitiques accusatifs	21
3 Résultats.....	23
3.1 Exalang 8-11	23
3.2 FROG	24
3.3 Epreuve spécifique d'évaluation des clitiques accusatifs	27
Discussion, conclusions et perspectives	29
Bibliographie.....	37
Annexes.....	44

INTRODUCTION

Ces dernières années, les critères diagnostics des troubles neurodéveloppementaux ont évolué. L'apparition du DSM 5 a conduit à des modifications dans les critères d'inclusion et d'exclusion. De ce fait, le trouble du spectre de l'autisme n'est plus considéré comme un critère d'exclusion au trouble spécifique du langage oral (TSLO). De plus, le projet CATALISE mené par Bishop en 2017 a également permis l'évolution du terme TSLO. Les diagnostics évoquent désormais un trouble développemental du langage oral (TDLO). Cette transition fait suite à la nécessité d'affiner nos diagnostics orthophoniques afin de spécifier les besoins de soutien relatifs à chaque enfant.

Ces deux pathologies neurodéveloppementales ont des répercussions dans l'acquisition du langage. Les conséquences de ces difficultés langagières s'expriment sur deux versants : l'acquisition du langage oral et l'apprentissage de l'écrit. Ces deux étapes d'abord successives puis concomitantes se déroulent différemment. Le langage oral se développe de manière innée grâce à un bain linguistique, contrairement au langage écrit qui nécessite un apprentissage explicite débutant dès la scolarisation du jeune enfant. Dans le cadre des pathologies neurodéveloppementales, les aspects formels du langage oral, notamment la structure sonore (la phonologie) et la structure des mots et des phrases (la morphosyntaxe) sont généralement affectées et se développent de manière déviante.

Dans ce mémoire, nous nous concentrerons sur l'acquisition du langage oral et plus particulièrement sur sa composante morphosyntaxique grâce à l'étude contrastive du développement des clitiques accusatifs chez un sujet présentant un trouble du spectre de l'autisme et chez un enfant présentant un trouble développemental du langage oral.

Nous nous interrogerons donc sur les différences et les similitudes existantes dans l'acquisition des clitiques accusatifs chez ces deux enfants.

Dans une première partie nous définirons les notions de trouble du spectre de l'autisme et de trouble développemental du langage oral. Puis, dans une seconde partie, nous aborderons la problématique des clitiques accusatifs et de leur acquisition en français. Dans un second temps, nous présenterons le protocole destiné à observer les compétences linguistiques des deux patients étudiés dans le cadre de ce mémoire (l'un présentant un trouble du spectre de l'autisme, l'autre présentant un trouble développemental du langage oral), puis nous étudierons leurs résultats au travers d'épreuves de langage oral semi-dirigées afin d'évaluer leur niveau global puis nous proposerons une épreuve spécifique sur les clitiques accusatifs afin d'en extraire les différents éléments saillants dans l'objectif de cartographier les différents profils langagiers. Enfin, dans un troisième temps, nous discuterons les résultats et nous les confronterons aux données actuelles de la recherche.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 :

TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME ET TROUBLE DEVELOPPEMENTAL DU LANGAGE ORAL

1 Description des troubles

1.1 Trouble du spectre de l'autisme TSA

1.1.1 Définition et classifications

La sémiologie de l'autisme évolue et s'enrichit au cours du temps. Ce trouble a la particularité de regrouper des profils cliniques très hétérogènes, ce qui explique la difficulté à trouver un consensus pour la définir. Actuellement, les différentes particularités de fonctionnement et de développement liées à l'autisme sont davantage identifiées : les documents de référence sont le DSM 5 (American Psychiatric Association, 2013) et la CIM-10 (Classification Internationale des Maladies, 10^{ème} édition).

Dans la nouvelle classification du DSM 5, la terminologie de trouble du spectre de l'autisme (TSA) est employée. Cette évolution est due à la considération d'un continuum de l'autisme, ainsi il n'y aurait plus un seul trouble mais un spectre d'atteintes, de difficultés et de manifestations diverses d'un même diagnostic (Wing et al, 2011). Le TSA est considéré comme une « pathologie neurodéveloppementale précoce affectant le développement global de l'enfant ». Les critères diagnostiques reposent sur une dyade autistique :

- Des troubles persistants de la communication sociale (les déficits de communication et d'interactions sociales sont réunis).
- Des comportements restreints et répétitifs (reconnaissant les spécificités sensorielles comme critères diagnostiques).

Les troubles du spectre de l'autisme regroupent désormais les troubles qualifiés jusqu'alors d'autisme infantile précoce, d'autisme de l'enfant, d'autisme de Kanner, d'autisme à haut niveau de fonctionnement, d'autisme atypique, de trouble envahissant du développement non spécifié, de trouble désintégratif de l'enfance et de syndrome d'Asperger.

Le diagnostic précisera si le trouble est associé à une condition médicale (par exemple l'épilepsie), génétique (par exemple syndrome de Rett, X fragile ou syndrome de Down), environnementale (par exemple : petit poids de naissance, exposition à l'alcool) ou associé à des comorbidités (trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble de l'acquisition de la coordination, trouble anxieux, dépression ...). La prise en compte de la sévérité du trouble est nécessaire et permet une prise en charge adaptée de l'individu.

Plusieurs tests permettent d'objectiver l'atteinte, à savoir :

- La CARS (Schopler, Reichler, DeVellis et Daly, 1980, traduction de Roger, 1989) : échelle quantitative des troubles autistiques, cette échelle sera administrée au cours du développement et permettra d'observer l'évolution des troubles.
- L'ADI-R (Rutter et al, 2003) : questionnaire à faire remplir par les parents permettant de répertorier les troubles de l'enfant et de les coter en fonction de l'âge et de leur intensité.
- L'ADOS (Lord et al, 2000) : échelle plus spécifique des habiletés verbales et du langage.
- La VINELAND (Sparrow, Cicchetti & Balla, 2005) : questionnaire concernant les habiletés sociales.

L'examen pluridisciplinaire doit être complété par un profil psychométrique et langagier.

Dans la CIM-10, l'autisme est présenté dans le chapitre des troubles mentaux et du comportement. Il est inclus dans la section trouble du développement psychologique. Dans cette section, nous retrouvons la catégorie générale Trouble Envahissant du Développement (F84). Cette classification comprend des sous-types d'autismes (F84.0 à F84.9) dans lesquels nous retrouvons l'autisme infantile, l'autisme de Rett, le syndrome d'Asperger, les troubles désintégratifs de l'enfance, les autres troubles envahissants du développement et l'hyperactivité associée à un retard mental et à des mouvements stéréotypés. Les troubles envahissants du comportement entraînent « des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication ainsi que des intérêts et activités restreints stéréotypés et répétitifs ». L'autisme infantile est défini comme un trouble envahissant du développement avec une croissance anormale ou altérée avant 3 ans, des perturbations caractéristiques des interactions sociales, de la communication, du comportement. Ces troubles sont associées à des manifestations non spécifiques.

1.1.2 Données actuelles

Les études épidémiologiques, s'appuyant sur les données de 2010, estiment la prévalence des TSA dans le monde à 7,2/1 000 (Baxter et al, 2015). De plus, nous observons un sex-ratio de 3 hommes pour 1 femme (3,6/1000 hommes – 1,2/1000 femmes) (Christensen et al, 2012).

En 2018, un rapport gouvernemental établi par le Secrétariat d'Etat chargé des Personnes Handicapées évoque la présence d'un trouble neurodéveloppemental chez 3,2 millions de personnes en France. Parmi elles, 700 000 sont atteintes d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA).

Les origines de l'autisme demeurent cependant méconnues, mais l'hypothèse multifactorielle expliquée par des causes génétiques, environnementales et neurobiologiques est la plus acceptée.

Une nouvelle version de la Classification Internationale des Maladies, la CIM-11, a été publiée en juin 2018. Cette nouvelle classification propose une vision actualisée des troubles du spectre de l'autisme, considérant les atteintes non plus comme des troubles mentaux mais comme des troubles neurodéveloppementaux. Le trouble du spectre de l'autisme se définit désormais comme un déficit persistant dans les habiletés pour initier ou soutenir les interactions sociales réciproques et la communication sociale. De plus, une variété de comportements et d'intérêts restreints, répétitifs et inflexibles sont observables. Enfin cette classification énonce des sous-types d'autismes en fonction des déficits intellectuels et des troubles langagiers (tableau 1). Cette actualisation permet un diagnostic de l'autisme s'accordant à celui du DSM 5. La CIM-11 remplacera donc la CIM-10 dès 2022 et deviendra la version de référence dans le diagnostic du trouble du spectre de l'autisme.

	CIM 10	CIM 11
Classification	Chapitre V : Troubles mentaux et comportementaux <u>Trouble du développement psychologique</u>	Chapitre 6 : troubles mentaux, comportementaux ou neurodéveloppementaux
Définition	<p>Trouble envahissant du développement avec croissance anormale ou altérée manifestée avant 3 ans</p> <p>Perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des domaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interactions sociales réciproques, - Communication - Comportements (caractère restreint, stéréotypé, répétitif) <p>Accompagné par des manifestations non spécifiques</p> <p>Phobies, perturbations du sommeil, alimentation, crises de colère, gestes agressifs).</p>	<p>Déficit persistant dans les habiletés pour initier ou soutenir les interactions sociales réciproques et la communication sociale. Variété de comportements et d'intérêts restreints, répétitifs et inflexibles.</p> <p>L'apparition de la maladie survient au cours du développement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pendant la petite enfance - Ou plus tard lorsque les demandes sociales dépassent les capacités limitées. <p>Les déficits peuvent provoquer des déficiences dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personnel - Familial - Social - Educatif - Professionnel
Sous-types d'autisme	<p>Autisme infantile</p> <p>Autisme atypique</p> <p>Syndrome d'Asperger</p> <p>Syndrome de Rett</p> <p>Autres troubles désintégratifs</p> <p>Autres troubles envahissants du développement</p> <p>Hyperactivité associée à un retard mental et à des mouvements stéréotypés</p>	<p>TSA avec déficience intellectuelle et peu ou pas de troubles langagiers</p> <p>TSA sans déficience intellectuelle et avec troubles langagiers</p> <p>TSA avec déficience intellectuelle et avec des troubles langagiers</p> <p>TSA sans déficience intellectuelle et avec troubles langagiers</p> <p>TSA avec déficience intellectuelle sans troubles langagiers.</p>

Tableau 1 : comparatif entre CIM-10 et CIM-11

1.2 Trouble développemental du langage oral

1.2.1 Définition et évolution de la terminologie

La dysphasie est un trouble neurodéveloppemental qui affecte l'élaboration du langage oral, la compréhension et/ou l'expression du langage parlé de manière sévère (Leclercq, Leroy, 2012).

Au cours du temps, le terme de dysphasie a évolué pour s'adapter au profil de l'enfant. En 1983, Rapin et Allen, à la suite d'observations cliniques ont classifié les dysphasies en 3 sous-types et 6 profils. En 1993, Gérard proposera une classification des dysphasies en fonction de leur déficit structurel. En 2004, Bishop a fait évoluer ce terme de dysphasie en trouble spécifique du langage oral (TSLO). En 2013, la parution du DSM 5 a introduit une nouvelle nomenclature : trouble du langage (TDL). Celui-ci est présenté dans le chapitre « troubles neurodéveloppementaux » et est inclus dans la sous-catégorie « troubles de la communication ». Le trouble du langage est défini par 4 critères :

- Des difficultés persistantes d'acquisition et d'utilisation du langage causées par un manque de compréhension ou de production (vocabulaire restreint, altération de la morphosyntaxe)
- Des capacités langagières inférieures au niveau attendu pour l'âge de l'enfant entraînant des limitations fonctionnelles de la communication, de la participation sociale, des résultats scolaires et du rendement professionnel.
- Un début précoce des symptômes au cours du développement
- Les difficultés ne sont pas explicables par un déficit auditif (ou autres déficiences sensorielles), un déficit moteur cérébral (ou autre affection neurologique ou médicale), un handicap intellectuel ou un retard global de développement.

En 2017, Bishop a dirigé un groupe de travail dans le but de répondre à une absence de terminologie suffisamment précise pour évoquer les problèmes de langage des enfants. Ce projet du nom de CATALISE (Bishop et al, 2017) a abouti à un consensus sur l'utilisation du terme trouble développemental du langage oral (TDLO). Afin d'être en accord avec les données de la recherche, nous emploierons ce terme de TDLO.

1.2.2 Sémiologie et classifications

Lors de l'administration de bilan, les diagnostics de troubles spécifiques du langage oral sont énoncés selon la classification de Bishop datant de 2004. Elle permet de classer les dysphasies en trois types :

La Dyspraxie verbale : forme de dysphasie provenant d'un trouble de la planification et de la coordination des mouvements dans le but de réaliser une action volontaire avec un but précis. Elle est caractérisée, selon l'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) par des erreurs inconsistantes, des difficultés de transition d'un phonème à un autre et par une prosodie inappropriée.

La Dysphasie linguistique : provoque des difficultés dans le développement grammatical avec de possibles atteintes lexicales ou sémantiques, des troubles de perception du langage oral à une vitesse de production normale entraînant une acquisition lente et déformée de la phonologie et de la syntaxe.

Les Troubles pragmatiques induisant des difficultés de production du langage en contexte avec une compréhension littérale.

Comme énoncé précédemment, cette classification est peu à peu remplacée par la nouvelle terminologie et sémiologie de TDLO.

Jusqu'alors, le diagnostic de dysphasie était un diagnostic d'exclusion et reposait sur deux principes : la persistance et la sévérité du trouble. Le terme TDLO a permis de substituer les critères d'exclusion par une classification à trois niveaux concernant les conditions de différenciation, les facteurs de risque et les conditions co-occurentes (Bishop et al, 2017).

Les conditions de différenciation sont des conditions biomédicales dans lesquelles le trouble du langage s'exprime parmi d'autres troubles. Ces conditions permettent d'exprimer de manière claire les difficultés de l'enfant et donc les attentes de prise en charge face à ce trouble.

Les facteurs de risques sont recherchés dans l'anamnèse, ils rentrent en compte dans les troubles du langage. Ce sont des facteurs environnementaux ou biologiques qui varient avec l'âge de l'enfant. Les principaux facteurs sont les antécédents familiaux, les problèmes prénataux et périnataux, le sexe, l'histoire familiale des troubles du langage, le niveau d'éducation parentale.

La prise en compte **des conditions de co-occurrences** est importante puisqu'elle permet d'associer des troubles langagiers à d'autres troubles cognitifs et/ou sensori-moteurs. Ainsi, un enfant TDLO pourra également présenter un trouble attentionnel, une dyspraxie, un trouble des apprentissages, etc.

La prise en compte de ces co-occurrences permettra à l'enfant une prise en charge individualisée et adaptée à ses besoins.

La classification des troubles développementaux du langage en sous-groupes propose d'observer spécifiquement différentes composantes langagières : la phonologie, la syntaxe, la sémantique et le manque du mot, la pragmatique et l'utilisation du langage, le discours, l'apprentissage verbal et la mémoire.

2 Comparaisons entre TSA et TDLO

2.1 Similitudes

La Haute Autorité de Santé (HAS) a énoncé les recommandations et les principaux signes d'alertes spécifiques à différentes pathologies. Des similitudes sont observées concernant les signes d'alertes chez les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme et les enfants présentant un trouble développemental du langage oral.

Parmi eux, il est important de relever l'absence de babillage, une absence de mots à 18 mois et au-delà ainsi qu'une absence d'association de mots à 24 mois. Ces signes, ainsi que des difficultés croissantes de compréhension devraient alerter les familles. Ces indices sont les marqueurs d'un trouble de type autistique ou dysphasique, seule l'évolution de l'enfant permettra de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. Nous observons dans le développement langagier de l'enfant TSA et de l'enfant TDLO un retard de production du premier mot apparaissant à 38 mois pour le TSA et à 23 mois chez le TDLO. La combinaison des premiers mots est elle aussi retardée : 52 mois chez l'enfant autiste et 36 mois chez l'enfant dysphasique.

2.2 Différences

Nous remarquons des divergences entre les multiples signes d'alertes. D'une part, les marqueurs d'alertes du TSA sont majoritairement orientés sur les particularités comportementales. Celles-ci sont présentées selon une classification par tranche d'âge. Avant 18 mois, nous retrouvons principalement une absence de pointage à distance et de gestes sociaux, des difficultés d'ajustement tonico-posturaux

et du développement du répertoire moteur, un délai excessif dans l'endormissement et/ou le réveil, une difficulté de régulation des émotions et une exploration inhabituelle des objets. Vers 18 mois, les difficultés de l'enfant TSA se retrouvent surtout au niveau de l'engagement relationnel, de l'attention et des habiletés sociales. Après 18 mois, l'enfant TSA conservera des difficultés dans les habiletés sociales (difficultés relationnelles, indifférence ou familiarité excessive, reconnaissance des émotions), ainsi que des particularités comportementales, une résistance au changement et des intérêts restreints, répétitifs et stéréotypés. L'enfant TDLO aura, lui, des difficultés vers 18 mois dans le jeu socio-imitatif.

Nous observons également des différences dans le développement langagier des enfants TSA et TDLO. Vers 18 mois, des difficultés dans le langage réceptif et expressif sont présentes chez l'enfant TSA. Des particularités sont également visibles dans les productions langagières : des écholalies immédiates et répétées peuvent exister pendant plusieurs mois ou années (Volkmar et al, 2005). L'acquisition du phonème se fait de manière typique, en revanche, selon Leroy et Masson (2010), le discours sera invariant en présence ou non d'un interlocuteur. Enfin, la compréhension se développe après l'expression (Tardif et Gepner, 2014).

Outre une absence de babillage et de mots avant 18 mois, les signes langagiers, permettant d'alerter sur un possible TDLO, apparaissent après 18 mois. L'enfant TDLO peut rester inintelligible jusqu'à plus de 4 ans. Une persistance de déformation des mots est présente chez le jeune enfant ([fwakyr] pour voiture), des difficultés à apprendre de nouveaux mots et des règles grammaticales sont retrouvées (Majerus et Zesiger, 2009). Selon Parisse et Maillart (2004), les productions des enfants TDL montrent des difficultés dans l'application des règles grammaticales, une persistance des erreurs est notée avec un emploi erroné de la conjugaison et une utilisation abusive de l'infinitif. Toujours, selon ces auteurs, nous notons des omissions de pronoms, articles, prépositions, auxiliaires, une tendance à produire des phrases simples et des difficultés à formuler leur pensée.

Le développement du langage oral est altéré dans le TSA et le TDLO et nous constatons que l'acquisition des clitics accusatifs est retardé.

CHAPITRE 2 :

ACQUISITION DES CLITIQUES ACCUSATIFS EN FRANÇAIS

1 Acquisition des clitiques accusatifs au sein des clitiques chez l'enfant tout venant

1.1 Définition des clitiques accusatifs

La morphosyntaxe est définie comme l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés (Robert, Rey-Debove and Rey, 2015). Le champ de la morphosyntaxe s'intéresse aux structures grammaticales de la langue et leurs constructions (Parisse, 2009). Nous retrouvons en français deux types de morphèmes : les morphèmes lexicaux correspondant à un référentiel qui évoque quelque chose, un concept (noms, verbes, adjectifs) et les morphèmes grammaticaux qui n'apportent qu'une information grammaticale. Outre les flexions verbales, les déterminants et les auxiliaires nous y retrouvons également l'utilisation des pronoms. Ces derniers, comme le montre Benveniste (1956), ne prennent de sens qu'en contexte.

		Pronoms clitiques				Pronoms toniques
		Sujets	Accusatifs	Datifs	Réfléchis	
Singulier	1 ^{ère} personne	Je	Me	Me	Me	Moi
	2 ^{ème} personne	Tu	Te	Te	Te	Toi
	3 ^{ème} personne	Il/elle	Le/la	Lui	Se	Lui/elle
Pluriel	1 ^{ère} personne	Nous	Nous	Nous	Nous	Nous
	2 ^{ème} personne	Vous	Vous	Vous	Vous	Vous
	3 ^{ème} personne	Ils/elles	Les	Leur	Se	Eux/elles

Tableau 2 : Pronoms clitiques et pronoms forts en langue française

Nous retrouvons en français deux sortes de pronoms : les pronoms « forts » ou « toniques » et les pronoms dits « faible » ou « atones » ou « clitiques » dans lesquels nous observons les pronoms personnels sujets, les pronoms personnels objets directs (accusatifs) et les pronoms personnels objets indirects (réfléchis) (Tableau 4). Les clitiques accusatifs sont par conséquent, à distinguer des pronoms toniques et ils ne peuvent donc pas être utilisés en isolation (cf. a), ni de façon conjointe (b). Les pronoms clitiques ne peuvent pas être employés dans une phrase avec un complément de préposition (c) (Prévost, 2009). De plus, ils ne peuvent pas être séparés du verbe sauf par un autre clitique ou par la négation (d) et ils sont utilisés en position préverbale (e) excepté pour les impératifs (f) (Pirvulesku, 2014).

- (a) Il rencontre Marie. *la
- (b) Mon frère la et le rencontrera
- (c) Marie pense à Paul. Marie pense à lui
- (d) Marie donne le sac à sa sœur. Elle le lui donne.
- (e) Jean le voit
- (f) Prends-le !

1.2 Acquisition des clitiques accusatifs en français

Les données de la littérature concernant l'acquisition des clitiques accusatifs sont nombreuses et offrent un consensus concernant leur ordre d'acquisition par rapport aux autres clitiques. Les clitiques accusatifs sont particuliers en français dans la mesure où ils n'occupent pas la même place dans la phrase que le syntagme nominal équivalent par exemple : Le chat mange le poisson. Il *le* mange. Leur acquisition est donc plus tardive du fait de leur complexité. En effet, nous observons l'apparition des premiers clitiques accusatifs vers 3 ans et demi, alors que les clitiques sujets apparaissent chez l'enfant tout-venant dès 30 mois (Van der Velde, 2003). Il faudra attendre 5 ans 8 mois pour que 85% des enfants tout-venant produisent correctement les clitiques accusatifs (Jakubowicz, 1998). Enfin, le clitique accusatif à la 3^{ème} personne est un des derniers à être acquis chez l'enfant typique. Les études de Delage, Durrleman et Frauenfelder (2016) ont ainsi mis en avant un écart de production du clitique accusatif à la 3^{ème} personne comparé au clitique accusatif à la 1^{ère} personne chez l'enfant tout-venant. Cet écart persiste jusqu'à l'âge de 8 ans. Cela peut s'expliquer par

les caractéristiques particulières du clitique à la 3^{ème} personne. En effet, l'enfant doit prendre en considération le genre du groupe nominal auquel le clitique renvoie pour l'accorder correctement. Il est donc plus complexe à produire que le clitique accusatif à la première personne. Pour Zesiger et al (2010) le genre des clitics est difficile à identifier chez les plus jeunes. Enfin, Jakubowicz et Nash en 2003 ont montré que le marquage du genre était difficile chez les jeunes pour les clitics accusatifs mais pas pour les articles.

2 Acquisition du clitique accusatif chez le TSA et le TDLO

2.1 Acquisition du clitique accusatif chez le TSA

S'il existe de nombreuses recherches sur la pragmatique, il est plus rare de trouver des articles concernant le développement des autres composantes du langage chez l'enfant TSA. Nous retrouvons cependant dans certaines études des difficultés en morphosyntaxe (Roberts, Rice et Tager Flusberg, 2004) particulièrement dans l'utilisation des flexions verbales avec la présence d'écholalies et de persévérations. De plus, nous pouvons également observer des troubles dans la production des clitics accusatifs (Delage et Durrelman, 2015). Cependant, des auteurs comme Prévost, Tuller et Léger (2015) pensent que cette altération de production des clitics est variable en fonction de la sévérité du trouble. Enfin, lors des tâches de compréhension, les déficits sont majorés lors de présentation de phrases complexes (Durrelman et Franck, 2012).

2.2 Acquisition du clitique accusatif chez le TDLO

Le développement langagier de l'enfant avec un trouble développemental du langage oral (TDLO) est similaire à celui d'un l'enfant tout-venant mais il se réalise avec un décalage dans le temps (Maillard, 2012). L'acquisition du clitique accusatif est donc tardive. Nous notons que les clitics accusatifs en français sont les éléments morphosyntaxiques les plus atteints chez les dysphasiques. Certains auteurs (Hamann et al, 2003, Paradis, Crago et Genesee, 2003) présentent cette atteinte comme un marqueur d'un TDLO chez l'enfant. Tuller, Delage, Monjauze, Piller et Barthez (2011) notent une persistance du déficit de production des clitics accusatifs après l'enfance. Leur étude montrant qu'à 20 ans 5 mois les difficultés sont identiques à celles des enfants de 11 ans 5 mois.

2.3 Comparaison entre TSA et TDLO

On retrouve chez les enfants TSA et les enfants TDLO des agrammaticalités du même type. Des omissions et des erreurs spécifiques sont également relevées (Delage et Durrleman, 2015), ainsi que des difficultés dans l'acquisition du clitique accusatif à la 3^{ème} personne (Prévost, Tuller, Léger, 2015).

Si l'acquisition du clitique sujet semble différente entre les enfants présentant un TSA et ceux présentant un TDLO, nous pouvons observer des similarités dans le retard de l'apprentissage du clitique accusatif pour ces populations (Tableau 5).

Outre l'actualisation du DSM 5 qui a permis d'insérer les troubles de la communication sociale dans les troubles de la communication (Avenet, Lemaitre, Vallée, 2016), des auteurs comme Delage et Durrleman se sont questionnés sur la possibilité d'une convergence des profils langagiers entre les enfants TSA et les enfants TDLO.

Âge d'acquisition	Tout-venant	TDLO	TSA
Clitique sujet	8 ans 6 mois : 97,8% de production (Jakubowicz, Nash, Rigaut et Gerard, 1998)	8 ans 6 mois : 75,4% de production (Jakubowicz, Nash, Rigaut et Gerard, 1998)	8 ans 7 mois : 89% de production (Tuller et al, 2011)
Clitique accusatif à la 3 ^{ème} personne	8 ans : 78,7% de production (Jakubowicz, Nash, Rigaut et Gerard, 1998)	8 ans : 25,2 % de production 7,5% de production en tâche induite (Jakubowicz, Nash, Rigaut et Gerard, 1998)	8 ans 7 mois : 55% de production (Tuller et al, 2011)

Tableau 3 : Comparatif des âges d'acquisition des clitiqes chez les enfants tout-venant, TDLO et TSA

PARTIE PRATIQUE

1 Population

1.1 Critères d'inclusion

Le Master 2 d'Orthophonie étant soumis au cadre juridique inclus dans la loi Jardé, les recherches incluant moins de 10 patients sont considérées comme des études de cas et ne relèvent pas d'une commission éthique. Lors de l'élaboration de notre protocole, nous avons déterminé plusieurs critères d'inclusion pour nos sujets. Nous avons ensuite recherché notre population d'enfants au sein d'un cabinet d'orthophonie libéral du centre-ville de Nice. Nos recherches ont mis en évidence le profil de deux patients. Ces enfants présentent une affection neurodéveloppementale (l'un est porteur d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA), l'autre est porteur d'un trouble développemental du langage oral (TDLO). Nous retrouvons chez ces deux sujets une homogénéité des critères recherchés. Pour ces raisons, nous avons décidé de n'inclure que ces deux sujets dans notre recherche et de produire une étude de deux cas uniques.

Nous avons décidé d'apparier les deux enfants selon plusieurs critères :

- Une classe d'âge identique soit la tranche des 9 ans à 9 ans 11 mois.
- Une longueur moyenne de productions verbales similaire.
- Des marqueurs linguistiques communs.

1.2 Description des sujets

Le sujet 1, âgé de 9 ans 3 mois, présente un trouble du spectre de l'autisme. Réalisé à l'âge de 3 ans, l'ADOS fait état d'un score de 21 le plaçant dans la catégorie « autisme pur ». Un suivi en orthophonie a débuté à la suite de la pose du diagnostic. Outre l'atteinte des habiletés pragmatiques secondaire à l'autisme, le bilan orthophonique a révélé un retard de langage oral caractérisé par un déficit du contrôle phonologique qui entrave l'intelligibilité et des difficultés morphosyntaxique. Il a effectué un maintien en classe de petite section de maternelle et est actuellement scolarisé en classe de CE2 où il bénéficie d'un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH).

Le sujet 2, âgé de 9 ans 5 mois présente un trouble développemental du langage oral. L'anamnèse montre une apparition tardive des vocalises durant la petite enfance, un développement lexical retardé et une inintelligibilité des productions verbales. Suivi en orthophonie depuis la petite

section de maternelle, le diagnostic de TDLO a été confirmé à 6 ans et 8 mois à la suite d'un changement d'orthophoniste. Celui-ci se caractérise par un syndrome phonologico-syntaxique avec une atteinte de la programmation phonologique, une intégration morphosyntaxique altérée, des difficultés de compréhension morphosyntaxique associées à un déficit de mémoire auditivo-verbale. Un maintien en classe de CP a été effectué en raison d'un retard-des mécanismes d'acquisition du langage écrit. Il est actuellement scolarisé en classe de CE2. Un projet personnalisé de scolarisation (PPS) a été demandé et une aide humaine lui est également allouée. Enfin, la prise en charge du sujet 2 est complétée par une consultation annuelle au CERTA (Centre de Référence des Troubles des Apprentissages).

Ces deux enfants, âgés de 9 ans ont donc plusieurs points communs : un trouble phonologique, une altération de l'expression morphosyntaxique ainsi qu'une longueur moyenne de productions verbales similaire : 8 mots pour le sujet 1, 7 pour le sujet 2 (Parker et Brorson, 2005).

2 Matériel

Afin d'apparier nos patients le plus précisément possible, nous avons administré différents tests permettant d'obtenir des données linguistiques issues de corpus semi-dirigés et semi-spontanés.

2.1 Exalang 8-11

Nous avons choisi de proposer des épreuves provenant d'un bilan standardisé. Notre choix s'est porté sur Exalang 8-11 (M-P Thibault, M. Lenfant, M-C Helloin, 2012) qui est une batterie informatisée d'examen du langage oral, langage écrit, mémoire, attention, compétences transversales. La passation du test s'effectue sur un ordinateur. L'examineur valide les réponses au cours du bilan et les résultats sont donc donnés dès la fin des épreuves. Exalang 8-11 est un test qui a pour avantage d'avoir été étalonné sur une population de 461 enfants. Les informations fournies dans le manuel d'utilisation nous informent sur sa spécificité, sa sensibilité et sur sa fidélité test-retest et inter-juge. Ces critères sont intéressants dans un test standardisé puisqu'elles nous apportent des informations sur la fiabilité de celui-ci. Actuellement, Exalang 8-11 est un des seuls tests existants à proposer l'ensemble de ces critères (Leclercq et Veys, 2014).

Nous avons administré à chacun des enfants les différentes épreuves du bilan de langage oral afin d'avoir dans un premier temps, une vue d'ensemble sur leurs capacités langagières. Dans un second temps, nous avons concentré nos analyses sur les épreuves suivantes :

- Complétion de phrases : l'enfant doit compléter la phrase oralement. Dans cette épreuve il doit utiliser des critères spécifiques : mode et temps spécifique, anaphore, préposition, adverbe (*Pendant qu'il était au tennis, ... [un passé est attendu], Les animateurs du centre aéré, je ... [une anaphore est attendue]*).
- La complétion imagée : l'enfant doit terminer une phrase en décrivant l'image affichée sur l'écran. Pour cela, il doit utiliser des tournures de phrases spécifiques : négation, clitique sujet ou accusatif, anaphore, adverbe, modes et temps spécifiques (*Le chien n'est ni rose, ni vert [ni est la cible attendue], Sur cette image, il lui montre le bateau. Sur l'autre il (le) (leur) montre [une anaphore est attendue]*).

Ces deux épreuves ont été choisies pour leur spécificité. En effet, chacune d'elle permet d'évaluer la production de clitiqes.

2.2 FROG

Nous avons également décidé de faire passer le test de la FROG qui est une épreuve de récit dans laquelle l'enfant produit un discours semi-spontané.

Frog, where are you est un livre écrit par Mayer en 1969. Il est constitué de 24 images en noir et blanc racontant l'histoire d'un petit garçon et de son chien, partis à la recherche de leur grenouille qui s'est échappée de son bocal.

Le mode de passation de cette épreuve est le suivant : un examinateur propose à l'enfant le livre avec pour consigne « c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille. Tu vas regarder les images jusqu'au bout puis tu raconteras l'histoire à X ». L'enfant découvre l'histoire imagée avec l'examinateur. Il pourra lui poser des questions sur les mots de vocabulaire qu'il ne connaît pas. Puis un second examinateur arrive et l'enfant raconte l'histoire avec le support du livre sous les yeux. Les productions des enfants sont enregistrées puis retranscrites sous Word. Elles sont ensuite analysées grâce à la grille « mesures linguistiques » d'après Debove-Hilaire et Durand (2008). Les résultats sont analysés d'après Bozian et Montay (2012). Cette grille permet d'analyser de manière qualitative et quantitative les productions spontanées des enfants afin d'évaluer leur capacité à produire

des clitiques à leur âge (présence du clitique accusatif, du clitique réflexif). Nous nous attacherons principalement à la compétence des enfants à pronominaliser les personnages de références : le garçon, le chien et la grenouille. Cette épreuve nous permet également de calculer la longueur moyenne de productions verbales de chacun des sujets. Pour cela nous avons utilisé la méthode suivante : nous avons compté le nombre de mots produits par chacun des enfants dans le corpus puis nous avons divisé selon le nombre d'énoncés.

2.3 Epreuve spécifique d'évaluation des clitiques accusatifs

Pour notre expérimentation, nous avons créé une épreuve de production de clitiques accusatifs à la 3^{ème} personne. Cette épreuve permet la production de phrases à partir d'images présentées à l'enfant. La création de chaque phrase a pris en compte plusieurs critères afin d'éviter un biais inhérent aux variables. L'épreuve est constituée de 2 phrases d'exemple, 12 phrases tests et 3 distracteurs. Les 3 distracteurs représentent 20% des items de ce test (annexe 1).

Les variables qui ont été contrôlées lors de la création du matériel sont :

- a) La fréquence lexicale des noms et des verbes : les noms et les verbes ont été choisis d'après leur indice de fréquence grâce au logiciel Manulex (Lété, Sprenger-Charolles, Colé, 2007). Chaque nom et chaque verbe a donc une fréquence haute pour des enfants de CE1 (moyenne de dispersion 0,8 pour les noms, 0,79 pour les verbes).
- b) Le phonème initial du verbe : les verbes choisis ont tous une initiale consonantique afin d'éviter les biais de compréhension et de liaison lors de la correction. (Exemple : « il le détache »)
- c) Le genre des items : la variable masculin/féminin pour le clitique accusatif est équilibrée (8 items masculins et 7 items féminins). Le genre du sujet et du complément (identique vs différent) est également respecté. Nous observons ainsi 8 items identiques (masculin/masculin ou féminin/féminin) et 7 items différents (masculin/féminin ou féminin/masculin). Les deux phrases d'exemple (exemples : « le pirate construit la cabane », « la reine pousse le ballon ») ont une configuration masculin/féminin et féminin/masculin afin de ne pas orienter les réponses pour les items identiques (exemple : « la fille coiffe la poupée »).
- d) Le nombre des items : chaque phrase est au singulier.
- e) La sémantique des clitiques : nous avons décidé de n'utiliser que des entités inanimées pour le clitique accusatif. Cela permet de proposer au participant une distinction sémantique entre l'objet (inanimé) et le sujet qui, lui, est animé.

Chaque image présentée à l'enfant est en couleur (Annexe 2). L'ordre de présentation des phrases est différent pour chaque enfant à l'exception des deux phrases d'exemple. Nous avons choisi de proposer un ordre d'apparition distinct pour chaque enfant, défini de manière aléatoire afin d'éviter un biais de fatigabilité sur les derniers items proposés.

Lors de la passation de l'épreuve, l'examineur pose la question de type « Que fait X avec Y ? ».

Examineur : « *Que fait le clown avec la voiture ?* » (figure 1)

Enfant : « *Le clown la conduit* »

Si l'enfant utilise un verbe qui ne nécessite pas l'utilisation d'un clitique accusatif, l'examineur réitérera sa question en disant : « *Et comment tu dirais avec le verbe conduire ?* » (Annexe 3)



Figure 1 : Image proposée lors du test à l'enfant

3 Résultats

3.1 Exalang 8-11

Afin d'obtenir un profil langagier pour chacun de nos patients et de confirmer les similarités des comportements linguistiques, nous avons analysé et rapporté les données de l'EXALANG 8-11 dans la figure 2.



Figure 2 : Résultats généraux en écart-types (σ) aux différentes épreuves de l'EXALANG 8-11 Sujet 1 Vs Sujet 2

Nous observons chez les deux patients des résultats déficitaires pour chacune des épreuves évaluées (figure 2). Les épreuves de fluence phonémique montrent des résultats identiques chez nos deux patients (-1,71 σ), celles de fluence sémantique sont, elles, relativement proches (sujet 1 : -1,12 σ , sujet 2 : -0,17 σ). Les épreuves évaluant la morphosyntaxe sont chutées et nous retrouvons une atteinte similaire pour l'épreuve de jugement morphosyntaxique (sujet 1 : -5,94 σ – sujet 2 : -5,63 σ). Nous observons toutefois des différences supérieures à -2 σ dans les épreuves de complétion imagée, de catégorisation lexico-sémantique, de compréhension de phrases et de répétition de logatomes. L'analyse qualitative de ces tests confirme l'homogénéité des atteintes entre nos deux patients avec toutefois, une atteinte plus déficitaire chez le sujet 1.

Nous nous sommes ensuite intéressés plus particulièrement aux épreuves de complétion imagée et de complétion de phrases.

Lors de l'épreuve de complétion imagée, nous relevons dans les productions du sujet 1, présentant un TSA, la production de deux clitiques accusatifs à la 3^{ème} personne du singulier sur les 3 clitiques attendus (« il l'a perdu », « elle la boit »). La production de la phrase « il l'a perdu » est correcte. Le sujet 1 complète la phrase « il a perdu son cahier, c'est pourquoi il ... » en utilisant une anaphore comme attendu dans le test. La seconde production d'un clitique accusatif par le sujet 1 (« elle la boit ») est produite de manière inadaptée. En effet, dans cet item il devait compléter la phrase : « sur cette image, il boit. Sur l'autre... **[un pluriel est attendu]** ». Le sujet 1 a produit une flexion verbale de genre féminin alors que la production cible devait être une flexion verbale au pluriel

L'épreuve de complétion de phrases ne nous permet pas d'obtenir de clitiques accusatifs de la part du sujet 1.

Lors de l'épreuve de complétion imagée, nous observons chez le sujet 2, présentant un TDLO, la production de 2 clitiques accusatifs. Nous retrouvons la production d'un clitique accusatif à la 3^{ème} personne du singulier (« la ») et un à la 3^{ème} personne du pluriel (« les »). Nous observons également la production d'un clitique datif (« leur »). Lors de cette épreuve, deux clitiques sont attendus et produits correctement. Toutefois, bien que non évalué dans la phrase cible, le sujet 2 utilisera spontanément le clitique accusatif à la 3^{ème} personne du singulier (« la ») de manière totalement adaptée. Les erreurs du sujet 2 dans cette épreuve ne sont jamais liées à une mauvaise production d'un clitique en genre ou en nombre mais à des productions erronées d'accord de nombre entre un syntagme nominal et le verbe ou de temps (« deux enfants boit », « pourvu que nous avons »).

Lors de l'épreuve de complétion de phrases, nous ne relevons pas dans les énoncés du sujet 2 la présence de clitiques.

3.2 FROG

Dans cette épreuve, nous observons les productions du sujet 1 et du sujet 2 en langage semi-spontané. Nous nous intéressons principalement aux formes utilisées pour évoquer les personnages (figure 3).

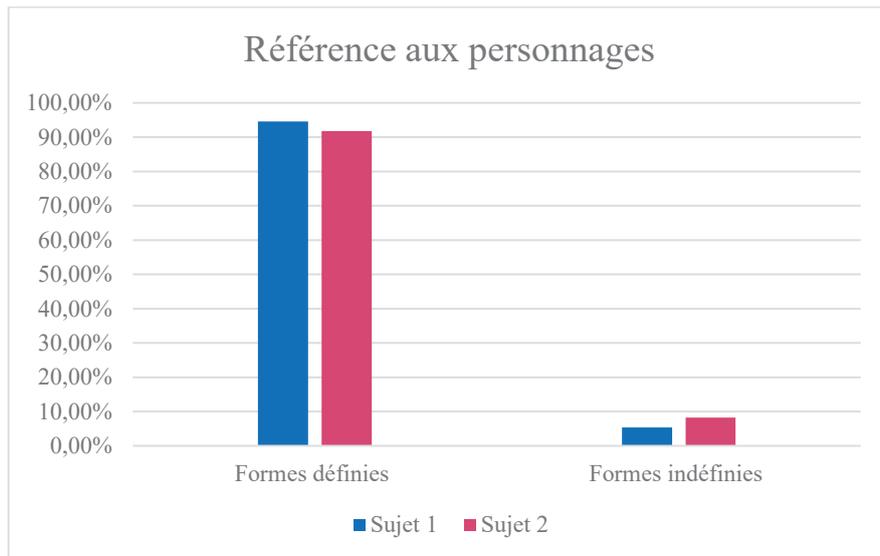


Figure 3 : Utilisation des formes définies et indéfinies pour se référer aux personnages

L'analyse de la grille « mesures linguistiques » montre que lorsqu'il doit faire référence aux personnages, le sujet 1 utilise dans 94,6% des cas (n = 35) une forme définie cible (*le, la, les*). A l'inverse la forme indéfinie cible (*un, une des*) n'est usitée que dans 5,4% des situations (n = 2).

Le sujet 2 emploie également la forme définie cible de manière prédominante avec 91,8% de production de cette forme (n = 45). Il n'utilise la forme indéfinie attendue que dans 8,2% des cas (n = 4).

Nous nous sommes également intéressés à la pronominalisation par nos patients (figure 4).

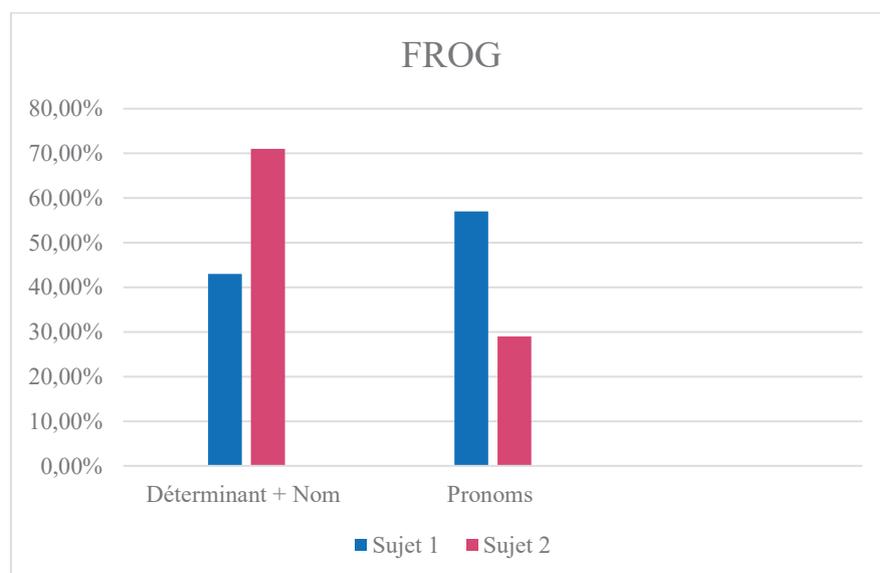


Figure 4 : Pronominalisation lors de l'épreuve de la FROG

Nous observons dans les productions du sujet 1 l'utilisation des clitiques pour se référer aux personnages dans 57% des cas (n = 45). Cette utilisation est correcte dans 52,3% des cas (n = 45). L'emploi déviant des clitiques se produit dans 4,7% des cas (n = 4). L'emploi de la forme Déterminant + Nom est présente dans 43% des cas (n = 37). Cette dernière est toujours produite de manière adéquate.

Le sujet 2 utilise les clitiques cibles pour faire référence aux personnages dans 29% des cas (n = 20). Cette utilisation est systématiquement bien employée. L'utilisation de la configuration Déterminant + Nom est préférée avec une occurrence de 71% (n = 49). Cet emploi du syntagme nominal est correct dans 79,6% des cas (n = 39), toutefois dans 20,4% des cas (n = 10) le sujet 2 emploie une forme déviante du déterminant + Nom.

Enfin, nous avons ciblé la production des clitiques dans les productions semi-dirigées des deux enfants (figure 5).

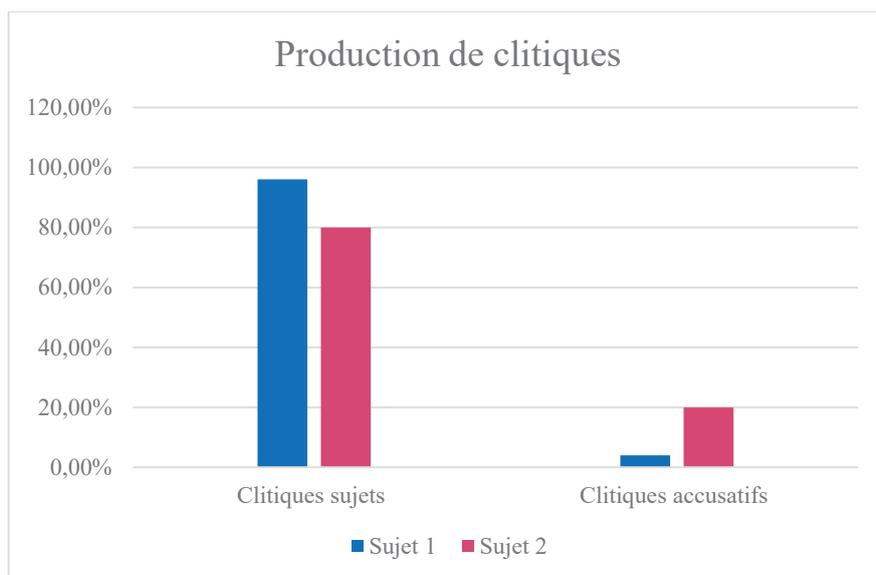


Figure 5 : Production de clitiques (FROG)

Comme vu sur la figure 4, le sujet 1 utilise de manière préférentielle les clitiques. Nous observons dans ses productions l'utilisation de deux types de clitiques (figure 5) : les clitiques sujets et les clitiques accusatifs. Nous relevons la présence de 96% (n = 47) de clitiques sujets (« il », « elle ») dans le corpus. Ces derniers sont à 81,7% (n = 40) des clitiques attendus et produits de manière adaptée. Nous retrouvons toutefois 14,3% (n = 7) de clitiques sujets déviants. Ceux-ci sont produits de manière

inappropriée soit par mauvaise utilisation du genre (« la grenouille, il ») soit par absence de référent clair auquel ce clitique se réfère (« il est pas content qu'il est le chien il a tombé ». Nous observons l'existence de clitiques accusatifs (« les », « le ») dans son discours lesquels représentent 4,9% (n = 2) des productions de clitiques.

Les productions du sujet 2 montrent l'utilisation de 80% (n = 16) de clitiques sujets. Ceux-ci sont des clitiques cibles dans 75% (n = 15) des cas et sont déviants dans 5% (n = 1) des situations. Les clitiques accusatifs sont présents dans son discours et représentent 20% (n = 4) des productions. 15% (n = 3) de ces clitiques accusatifs sont des clitiques cibles. Le sujet 2 produit 5% (n = 1) clitique accusatif déviant. Les clitiques accusatifs utilisés sont pour la majorité au pluriel (« les ») mais nous retrouvons également la forme élidée (« l' ») à la suite du clitique sujet « on ».

3.3 Epreuve spécifique d'évaluation des clitiques accusatifs

Cette épreuve débute par 2 items de prétests. La passation se poursuit par 15 items tests comportant 3 items distracteurs dans lesquels les enfants doivent produire une tournure utilisant un verbe pronominal (figure 6).

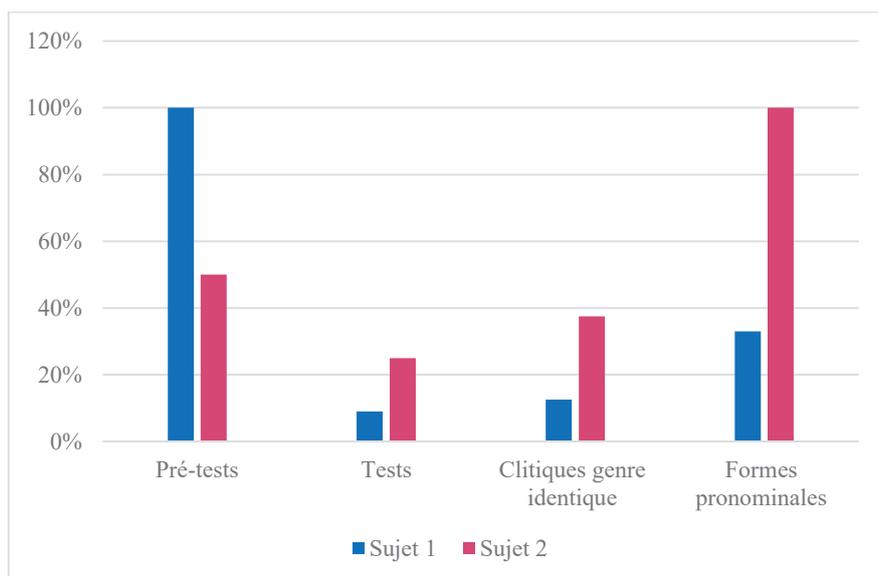


Figure 6 : Résultats à l'épreuve spécifique d'évaluation des clitiques

Dans cette épreuve, nous observons que le sujet 1, atteint d'un TSA, a correctement produit les clitiques accusatifs en condition de prétest (100% ; n = 2). Nous remarquons, toutefois, un redoublement du syntagme nominal systématique après le clitique en position postverbale (« elle le pousse le ballon »). Dans les 15 items tests, le sujet 1 produit correctement 9% (n = 1) des clitiques accusatifs. Celui-ci est produit dans un contexte où la variable genre est identique (masculin/masculin). Nous remarquons que le sujet 1 produit le clitique accusatif dans la configuration « genre identique » (masculin/masculin ou féminin/féminin) ce qui correspond à 12,5% (n = 1) de production de clitiques accusatif (« il l'a cassé le bol »). Dans la configuration masculin/féminin ou féminin/masculin, nous ne relevons aucun clitique accusatif soit 0% de production. Les phrases attendues aux 3 items distracteurs correspondant à la production d'un clitique réfléchi sont correctement produites dans 33% (n = 1) des cas « elle se coiffe ».

Dans l'épreuve de pré-test, le sujet 2, présentant un TDLO, réalise correctement 50% (n = 1) des items attendus. Dans la phase de test, nous relevons que le sujet 2 réussit à produire 25% (n = 3) de clitiques accusatifs. Ses productions sont toutes réalisées dans la configuration « genre identique » (« le monsieur casse le bol »). Les « genres identiques » représentent ainsi 37,5% (n = 3) des productions de clitiques accusatifs. Enfin, le sujet 2 réussit à produire correctement toutes les réponses attendues aux items distracteurs soit 100% (n = 3) de réussite dans la production de phrases pronominales « il se balade ».

DISCUSSION, CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Notre étude évalue les différences et les similitudes dans la production du clitique accusatif à la 3^{ème} personne du singulier chez les enfants de 9 ans porteurs d'un trouble du spectre de l'autisme et chez ceux présentant un trouble développemental du langage oral. Nous avons pensé que ces enfants avec des particularités dans l'acquisition du langage oral pourraient avoir des comportements linguistiques semblables. Nous avons décidé d'apparier deux sujets recrutés dans un cabinet d'orthophonie de ville par le critère principal de classe d'âge (9 ans). De plus, nous avons calculé leur longueur moyenne de productions verbales qui est quasi-similaire (8 mots pour le sujet 1, 7 mots pour le sujet 2). Nous leur avons ensuite fait passer des bilans de langage oral évaluant leurs productions dans des épreuves semi-dirigées et dirigées. Les corpus recueillis nous ont permis d'établir un profil linguistique pour chacun de nos patients. Ces profils mettent en évidence des marqueurs d'un trouble du langage oral, communs à nos deux sujets : un trouble phonologique et une atteinte morphosyntaxique. Enfin, nous avons cherché à connaître les capacités de chacun des sujets à produire des clitics accusatifs à la 3^{ème} personne du singulier.

Les productions du sujet 1 et du sujet 2 ne diffèrent pas dans les épreuves de complétion de phrases issues du bilan Exalang 8-11. Tous deux ne produisent aucun clitique accusatif lorsque ceux-ci sont attendus. Toutefois, nous observons dans leurs deux productions une similarité : les flexions verbales sont altérées. Ces résultats sont en accord avec les données fournies par Jakubowicz en 2003 concernant la faiblesse de la morphologie verbale chez les enfants TDLO ainsi qu'avec celle de Zebib et al en 2013, qui montrent que les altérations grammaticales des TSA sont similaires à celles des TDLO. L'épreuve de complétion imagée montre des différences dans la production des clitics chez le sujet 1 et le sujet 2. Pour le premier, la production de ces clitics semble complexe et peu stable. En effet, sur les trois clitics attendus un seul est produit de manière correcte, un second est déviant et le troisième n'est pas produit. Nous supposons que le sujet 1 ne réussit pas à produire la forme plurielle attendue à cause d'une mauvaise compréhension du clitique sujet et de son identification erronée, lequel est à la 1^{ère} personne du singulier. Le sujet 2 réussit à produire les clitics attendus dans cette épreuve.

L'épreuve de récit de la FROG met en avant des similarités dans les productions du sujet 1, présentant un TSA et du sujet 2, présentant un TDLO. Tous les deux sont capables de produire les formes indéfinies attendues en introduction comme les enfants tout-venant (Hilaire-Debove et Roch, 2012). L'évolution des formes employées pour faire référence aux personnages se réalise de manière similaire chez nos deux sujets (tableau 6).

	Sujet 1	Sujet 2	
Production de formes définies	94,6%	91,8%	Similaire
Production de formes indéfinies	5,4%	8,2%	Similaire
Production de clitiques sujets cibles	81,7%	75%	Similaire
Production de clitiques accusatifs cibles	2%	5%	Différent

Tableau 6 : Comparaisons entre sujet 1 et sujet 2 dans l'évolution des formes employées pour faire références aux personnages

Dans la suite du récit chacun produit les formes définies et pronominalise. Cette pronominalisation est cependant différente en fonction des sujets. L'enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme, pronominalise davantage que celui porteur du trouble développemental du langage oral, pour nommer les personnages principaux (« le garçon », « le chien », « la grenouille »). Le sujet 1 utilise de manière préférentielle le pronom, majoritairement sous la forme d'un redoublement (« le petit garçon, il »). Nous supposons que ce redoublement fait office de flexion verbale utilisée en position préverbale. Cette pronominalisation est adaptée et se fait de manière similaire à celles des enfants tout-venant de 9 ans. A l'inverse, le sujet 2 emploie principalement le syntagme nominal. L'utilisation du Déterminant+ Nom semble être plus facile pour lui que l'emploi d'un clitique sujet. Cette constatation a également été faite par Macchi et Schelstraete, en 2013, qui ont montré que les enfants avec un trouble développemental du langage oral présentaient une faiblesse dans le traitement des clitiques sujets. Les productions du sujet 1 et du sujet 2 dans l'épreuve de récit semi-dirigée montrent donc, une progression logique et graduelle dans l'emploi des formes utilisées pour faire référence aux personnages. Nos deux sujets emploient donc la forme indéfinie en introduction (« un », « une ») puis utiliseront la forme définie (« le », « la ») et enfin ils utiliseront la forme pronominale (« il », « elle », « ils »). Cette progression est en accord avec les données recensées dans la littérature (Kern, 1997 ; Jakubowicz, 1998).

Les clitiques produits par le sujet 1 et par le sujet 2 sont des clitiques sujets et des clitiques accusatifs. L'emploi des clitiques sujets se fait de manière franche (96%) par l'enfant TSA, au détriment des clitiques accusatifs (4%). Ces derniers, lorsqu'ils sont produits sont pour la moitié déviants. Les erreurs sont retrouvées sur le clitique à la 3^{ème} personne du singulier. Cette configuration est complexe puisqu'elle nécessite un accord de genre. Dans cette tâche, le sujet doit repérer le nom afin d'utiliser

le morphème grammatical adéquat. Cette tâche est complexe et demande des capacités de traitement spécifiques. Ces données se rapprochent de celles trouvées dans la littérature qui indiquent des difficultés à sélectionner le référent auquel se rapporte le clitique accusatif (Terzi, Marinis, Bafa et Francis, 2014). De son côté, le sujet 2 utilise également les clitiques sujets de manière prépondérante (à 80%) mais il emploie aussi des clitiques accusatifs cibles (à 20%), ces derniers sont pour la plupart des clitiques accusatifs à la 3^{ème} personne du pluriel (3 des 4 clitiques). Cette configuration semble donc être facilitatrice pour produire des clitiques puisque l'accord en genre n'est pas pris en compte. De plus, nous remarquons que le sujet 1 produit plus facilement des clitiques déviants que le sujet 2. Cela peut être relié aux difficultés spécifiques des sujets porteurs d'un trouble du spectre de l'autisme à produire des clitiques sujets. (Prévost, Tuller, Léger, 2015). Notre étude met en évidence une différence entre les productions de clitiques accusatifs de l'enfant TSA en comparaison à l'enfant TDLO. Les productions de l'enfant présentant un TSA sont inférieures à celles de celui avec un TDLO. Nous ne retrouvons donc pas les données énoncées dans le tableau 5 : *Comparatif des âges d'acquisition des clitiques chez les enfants tout-venant, TDLO et TSA*, faisant état d'une dissociation de la production des clitiques favorables aux enfants présentant un TSA. Cette différence peut être due aux critères d'inclusions qui peuvent différer entre nos deux études. Nous pouvons également supposer que l'atteinte pragmatique, primaire dans le cadre des troubles du spectre de l'autisme, influence les productions déviantes du sujet 1. Ce trouble, secondaire et moins prégnant dans le trouble développemental du langage oral, a ainsi une moindre incidence dans les productions du sujet 2.

Nous avons ensuite observé les productions du sujet 1 dans l'épreuve spécifique de production de clitiques en expression. Nous constatons une capacité à produire des clitiques accusatifs de manière efficiente sur répétition (100%). En situation d'expression, la production de ces clitiques s'avère complexe. Nous n'observons que 9% de réussite ce qui montre une dissociation entre la modalité de répétition et l'expression spontanée. Le clitique accusatif produit par le sujet 1 est dans une configuration « genre identique » (*il l'a cassé le bol*). Le clitique accusatif est produit mais est complété par le syntagme nominal postverbal. Cette utilisation redondante du Déterminant + Nom semble être une stratégie de sur-marquage utilisée par le sujet 1 pour éliminer toute ambiguïté. Ce genre de situation se rapproche de ce que l'on trouve dans la littérature avec l'emploi de la dislocation à gauche chez les enfants porteurs d'un trouble du langage (Liles, 1996) mais également dans le développement typique du jeune enfant de 3 – 4 ans (Kern, 1997). Ces données montrent donc que les clitiques accusatifs sont en cours d'acquisition. Nous observons chez le sujet 2, présentant un TDLO, que 50% des clitiques accusatifs sont correctement répétés. En expression semi-spontanée, le sujet 2 produit 25% de clitiques accusatifs. Comme démontré dans la littérature, nous observons chez le

patient TDLO une altération dans la production des clitiques accusatifs (Tuller, Delage, Monjauze, Piller et Barthez, 2011). Cette difficulté est un marqueur du TDLO (Hamann et al, 2003, Paradis, Crago et Genesee, 2003). L'épreuve spécifique de production de clitiques nous montre des différences dans les productions de clitiques accusatifs chez nos deux sujets. Si le sujet 1, présentant un TSA réussit plus facilement à produire les clitiques sur ordre, nous observons des difficultés lorsqu'il doit les produire dans une épreuve semi-dirigée. Toutefois, les productions des deux sujets sont semblables lorsque nous comparons spécifiquement chaque clitique produit. En effet, nous retrouvons chez nos deux sujets la production exclusive de clitiques dans la configuration « genre identique ». Nous pouvons donc supposer que la variable « genre identique » a une influence positive dans la production des clitiques accusatifs à l'inverse des phrases avec une configuration où les genres sont opposés (féminin/masculin ou masculin/féminin). Cela peut s'expliquer par diverses hypothèses. D'une part, le clitique accusatif est acquis tardivement chez l'enfant tout-venant. Alors que les clitiques sujets et réfléchis sont acquis à 90% à l'âge de 6 ans, le clitique accusatif commence à émerger à ce même âge chez le sujet typique. Son acquisition est donc logiquement retardée chez l'enfant TDLO. Cela est également le cas chez l'enfant TSA (Tuller, Delage, Monjauze, Piller et Barthez, 2011). De plus, la pronominalisation est un processus complexe, plus particulièrement pour le clitique accusatif à la 3^{ème} personne du singulier, puisque le clitique s'accorde selon le genre. Celui-ci est un trait grammatical binaire (masculin ou féminin). L'enfant doit donc avoir une capacité de déplacement d'un trait à l'autre pour passer du référent au clitique accusatif (Delage, Durrleman et Frauenfelder, 2016). Toutefois, il doit, au préalable, repérer le référent qui sera repris en tant que clitique accusatif. Lorsque le clitique sujet est du même genre que le clitique accusatif, la successivité des éléments est facilitée puisqu'un seul genre est employé. Les productions des deux sujets s'opposent également sur les items nécessitant l'emploi d'un clitique réfléchi. Le sujet 1 ne produit que 33% de clitiques réfléchis alors que le sujet 2 les produit tous (100%). Les difficultés rencontrées par le sujet 1 peuvent s'expliquer par l'ordre d'acquisition des pronoms clitiques. En effet, l'apprentissage des clitiques s'effectue selon un ordre défini et débute par les clitiques sujets, puis les réfléchis et enfin les accusatifs (Jakubowicz, 2003). Nous observons chez le sujet 1, une acquisition stable des clitiques sujets. Les clitiques réfléchis et accusatifs semblent eux, en cours d'apprentissage, puisque leur production est instable. Pour le sujet 2, l'acquisition semble plus avancée puisque les clitiques sujets et les clitiques réfléchis sont acquis alors que les clitiques accusatifs sont en cours d'apprentissage. Les résultats obtenus à cette épreuve montrent une dissociation dans le niveau d'acquisition morphosyntaxique pouvant expliquer les différences de performances entre le sujet 1 et le sujet 2. Enfin, l'absence de généralisation peut entraîner des difficultés à produire ces clitiques.

Notre étude comporte plusieurs biais. D'une part, notre recherche est une étude de cas constituée de deux patients, chacun porteur d'une pathologie neurodéveloppementale spécifique. Notre population est donc trop faible et non représentative pour permettre une généralisation aux populations concernées. Il serait intéressant de pouvoir reproduire notre protocole de production de clitiqes sur une population plus importante afin de les généraliser et de confirmer nos résultats. Ces derniers sont en accord avec la littérature et permettent d'envisager d'étendre la remédiation des clitiqes destinée aux TDLO à la population TSA. D'autre part, les patients inclus dans notre étude sont des patients ayant une prise en charge orthophonique bi-hebdomadaire depuis de nombreuses années. Cette dernière a donc un probable impact positif dans les productions de nos patients. Enfin, notre protocole, se déroule en deux étapes. Tout d'abord, nous faisons passer des tests existants, validés et normés (FROG et EXALANG 8-11) puis un test créé spécifiquement et destiné à l'évaluation de l'utilisation des clitiqes accusatifs en production. Nous avons souhaité reproduire au mieux des protocoles déjà validés dans la littérature comme ceux de Tuller, Delage, Monjauze, Piller et Barthez (2011) cependant notre épreuve n'est ni étalonnée ni validée scientifiquement. La passation de notre test sur une troisième population d'enfants tout-venant permettrait d'étalonner notre protocole, d'établir des normes et de créer des échelles spécifiques aux populations concernées. Toutefois, notre test créé spécifiquement pour l'évaluation de la production des clitiqes a mis en évidence des similarités langagières.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons cherché à observer le comportement linguistique d'un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme et d'un enfant présentant un trouble développemental du langage oral. Nous avons supposé des profils langagiers similaires plus particulièrement dans la production des clitiques accusatifs à la 3^{ème} personne du singulier.

Nos observations nous ont permis de constater une similarité dans les profils langagiers. En effet, nos deux sujets ont un langage déviant en comparaison aux sujets tout-venant. L'atteinte morphosyntaxique, du fait de leur pathologie respective, est massive. Toutefois, la production des clitiques accusatifs est en cours d'apprentissage tant pour le sujet 1, présentant un trouble du spectre de l'autisme que pour le sujet 2, porteur d'un trouble développemental du langage oral.

Nous avons remarqué des différences dans l'acquisition de ces clitiques. Leur apprentissage est retardé chez l'enfant TDLO et l'est encore davantage chez l'enfant TSA. Bien que les clitiques sujets soient acquis par nos deux patients, nous remarquons que les clitiques réfléchis sont en cours d'acquisition par notre patient TSA alors que notre patient TDLO les maîtrise. Ce constat ne va pas dans le sens de la littérature qui montre certes, un retard à la norme dans l'acquisition des clitiques chez le TSA mais une altération moins massive dans l'acquisition des clitiques que chez le TDLO.

Le clitique accusatif en français est un des morphèmes grammaticaux le plus difficile à acquérir du fait des différents paramètres à prendre en compte pour sa production. Si celui-ci est connu pour être un marqueur du trouble développemental du langage oral, nous avons pu constater qu'il est également déficitaire chez le patient porteur d'un trouble du spectre de l'autisme.

La production de ces clitiques accusatifs demande donc des compétences spécifiques et complexes : une capacité de traitement des traits successifs et le passage d'un trait grammatical à un autre. L'atteinte pragmatique semble elle aussi avoir un impact dans la production des clitiques. Nous pouvons également nous interroger sur l'impact de la mémoire de travail et de son altération dans la capacité de nos patients à produire des clitiques accusatifs à la 3^{ème} personne du singulier. Plusieurs études ont montré l'existence d'une corrélation entre la mémoire de travail et les performances langagières des enfants TDLO (Tuller, Delage, Monjauze, Piller et Barthez, 2011). Ce même lien a été mis en évidence auprès d'enfants TSA (Delage et Durrleman, 2016). Ainsi, une atteinte morphosyntaxique pourrait être liée à un déficit de mémoire de travail. Celle-ci pourrait donc avoir un impact direct sur la mise en mémoire des traits saillants des morphèmes grammaticaux.

Notre étude montre donc une convergence des profils langagiers chez les patients TSA et les patients TDLO dans le champ de la morphosyntaxe. Il ne semble pas exister de différence sur le plan du langage mais un continuum de ces troubles du langage. De ce fait, les moyens de remédiation des clitiqes accusatifs mis en œuvre lors de la prise en charge du trouble du développement du langage oral pourraient être étendus au champ de l'autisme. Les séances se dérouleraient de la même manière avec une progression qui respecterait l'ordre chronologique d'acquisition morphosyntaxique de l'enfant sans difficulté de langage (Brin, Courrier, Lederlé et Massy, 2004). La remédiation commencerait par un apprentissage sur le versant réceptif décliné en trois temps : d'abord, un repérage des règles morphosyntaxiques énoncées et proposées par l'orthophoniste puis une représentation par l'enfant de ces règles et enfin l'application de la règle travaillée. Lorsque cette progression en trois étapes est réussie, l'orthophoniste amène l'enfant à appliquer les règles développées au préalable. Le versant expressif sera donc acquis de manière continue et progressive (Macchi, Schelstraete, 2013). L'utilisation d'entraînements et de lignes de base spécifiques aux clitiqes pourraient être employés afin de vérifier la généralisation, l'automatisation et les bénéfices de la remédiation.

Il serait intéressant de poursuivre les travaux sur la composante morphosyntaxique dans le champ du trouble du spectre de l'autisme afin d'évaluer si l'acquisition tardive des clitiqes accusatifs est un marqueur spécifique de ce trouble. De plus, il pourrait être pertinent d'évaluer l'impact de l'efficience de la mémoire de travail dans le cadre d'un trouble du spectre de l'autisme. Enfin, il serait intéressant de prouver les bénéfices d'une remédiation orthophonique spécifique des clitiqes au sein des deux populations.

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5e éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Speech-Language-Hearing Association (2007). Childhood apraxia of speech: technical report. Lien: <http://www.asha.org/policy/tr2007-00278.htm>
- Avenet, S., Lemaître, M. and Vallée, L. (2016). DSM5 : quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ?. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(2), pp.81-92.
- Baxter, A. J., Brugha, T. S., Erskine, H. E., Scheurer, R. W., Vos, T., Scott, J. G. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychol Med* ;45(3): p. 601-13.
- Benveniste, E., (1946). *Structure des relations de personne dans le verbe*, tome 1 pp. 225-236, 251. Paris Ed Gallimard, 1966.
- Benveniste, E., (1956). *Corrélation de personnalité je/tu vs il, la nature des pronoms*, chapitre 20, pp. 251-257. Paris Ed Gallimard, 1966.
- Bishop, D. V. M. (2004). Specific language impairment: diagnostic dilemmas. In L. Verhoeven & H. Van Balkom (Eds.), *Classification of Developmental Language Disorders* pp. 309-326. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M., Thompson, P. and Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), pp. 1068-1080.
- Bleuler, Eugen. (1950). *Dementia Praecox; or, The Group of Schizophrenias*. International Universities Press.
- Bozian, E., Montay, D. (2012). *Le récit oral chez les enfants de 9 à 11 ans, Contribution à l'étalonnage de la grille d'évaluation « La Grenouille »*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste. Lyon.
- Christensen, D. L., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J.N., et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years. Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR Surveill Summ* 2016;65(3):1-23.
- Colé, P. (2012). *Lecture et pathologies du langage oral*. Saint-Martin-d'Hères (Isère) : Pug.

- Delage, H. and Durrleman, S. (2015). *Langage et cognition dans l'autisme chez l'enfant*. 1st ed. Bruxelles (B): De Boeck.
- Delage, H., Durrleman, S. and Frauenfelder, U. (2016). Disentangling sources of difficulty associated with the acquisition of accusative clitics in French.
- Durrleman, S. & Delage, H. (2016). Autism Spectrum Disorder and Specific Language Impairment: Overlaps in Syntactic Profiles, *Language Acquisition*, 23: 4, 361-386.
- Durrleman, S., & Franck, J. (2012). Atypical subject relative clause processing deficit in children with autism. *Communication écrite, Innovative Research in Autism*. Tours, France.
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de 3 ans* pp. 183-213. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Garrabé, J., & Kammerer, F. (2015). *Classification française des troubles mentaux de l'adulte R-2015* (10th ed.).
- Gérard, C. (1993). *L'enfant dysphasique*. De Boeck Université
- Grüter, T. (2007) Investigating object drop in child French and English: A truth value judgment task. *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*, ed. Alyona Belikova et al., 102-113. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Hamann, C., et al., (2003). Aspects of grammatical development in young French children with SLI. *Developmental Science* 6, 151–158.
- Haute Autorité de Santé. (2010). Etat des connaissances : Autisme et autres troubles envahissants du développement. Etat des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale (argumentaire). Repéré à : https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/autisme_etat_des_connaissances_argumentaire.pdf
- Haute Autorité de Santé. (2018). Recommandation de bonne pratique : Trouble du spectre de l'autisme Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent (méthode recommandations pour la pratique clinique). Repéré à :

https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_-_argumentaire.pdf

Haute Autorité de Santé. (2018). Recommandation de bonne pratique : Trouble du spectre de l'autisme : Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent (texte des recommandations). Repéré à :

https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/201802/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_recommandations.pdf

Hilaire-Debove, G., Durand, O. (2008) *Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans)*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste. Lyon.

Hilaire-Debove, G., & Kern, S. (2013). Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *ANAE - Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez L'enfant*, 25(124), 306-315.

Hilaire-Debove, G., et Roch, D. (2012). La conduite de récit chez l'enfant dysphasique. *Entretiens d'Orthophonie*, pp. 179-195.

ICD-11 – Mortality and Morbidity Statistics. (2018). Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Jakubowicz, C. (2003). Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique. In C. Gérard, & V. Brun (Eds), *Les dysphasies* pp. 23-70. Paris : Masson.

Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C. and Gérard, C. (1998). Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking Children With SLI. *Language Acquisition*, 7(2-4), pp.113-160.

Jakubowicz, C., Nash, L., (2003). Why accusative clitics are avoided in normal and impaired language development.

Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, n°2, pp. 217-250.

Kayne, R., (1975). *French Syntax. The Transformational Cycle*. The MIT Press, Massachusetts.

Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2.

Lavielle-Guida, M., Plateau, A. (2016). *L'autisme, Volume 1*. Rééducation Orthophonique, 265

- Leclercq, A. L., Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. *Les dysphasies*. pp. 5-33 Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier-Masson.
- Leclercq, A. L. and Veys, E. (2014). Réflexions sur le choix de tests standardisés lors du diagnostic de dysphasie. *ANAE : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*.
- Leroy, M., Masson, C. (2010). Les dysfonctionnements du langage chez l'enfant autiste : une étude de cas entre un et trois ans. Rousseau T. et Valette-Fruhinsholz F. *Le langage oral : Données actuelles et perspectives en orthophonie*, Ortho-édition, pp.89-110.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.
- Liles, B. Z. (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* pp. 163-187. Lausanne-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Jr, Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., et al. (2000). The autism diagnostic observation schedule—generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 205–223.
- Macchi, L., Schelstraete, M. A.(2012). Troubles morphosyntaxiques des enfants dysphasiques et leur prise en charge logopédique *Les dysphasies*. pp. 107-127 Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier-Masson.
- Maillart, C., Schelstraete, M., Collette, E. and Chevrie-Muller, C. (2012). *Les dysphasies*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier-Masson.
- Majerus S., Zesiger P. (2009). Les troubles spécifiques du développement du langage. In Poncelet M., Majerus S. et Van Der Linden M. (Eds). *Traité de neuropsychologie de l'enfant*. Marseille : Solal
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you*. New York : Dial Books for Young Readers.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F. (2003). Object clitics as a clinical marker of SLI in French: evidence from French–English bilingual children. In: Beachley, B., Brown, A., Conlin, F. (Eds.),

- BUCLD 27:Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development. Cascadilla Press, Somerville, MA, pp. 638–649.
- Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est ? - Application au cas de la langue française *Rééducation orthophonique*, Ortho édition, 47 (238), pp. 7-20.
- Parisse, C. and Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance*, 56(1), p.20.
- Parker, M. D. & Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language* 25, 365-76.
- Pirvulescu, M. and Strik, N. (2014). The acquisition of object clitic features in French: A comprehension study. *Lingua*, 144, pp. 58-71.
- Prévost, P. (2009). *The acquisition of french*. Amsterdam : John Benjamins.
- Prévost, P., Tuller, L. and Léger, E. dans Delage, H. and Durreleman, S. (2015). *Langage et cognition dans l'autisme chez l'enfant*. 1st ed. Bruxelles (B) : De Boeck. pp. 51-55.
- Pull, C. B. (1993). Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement. Genève : OMS.
- Rapin, I., & Allen, D. (1983). Developmental Language Disorders: Nosologic Considerations. *Neuropsychology Of Language, Reading And Spelling*, 155-184.
- Robert, P., Rey-Debove, J. and Rey, A. (2015). *Le petit Robert*. Paris : Le Robert.
- Roberts, J.A., Rice M.L., & Tager-Flusberg H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics*, 25, 429-448.
- Roger, B. (1998). Adaptation Française de l'échelle d'évaluation de l'autisme infantile (C.A.R.S). Issy-les Moulineaux : Editions d'Applications psychotechniques.
- Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2003). *Autism diagnostic interview-revised-WPS* (WPS ed.). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Schopler, E., Reichler, E.J., DeVellis, R.F., et Daly, K Toward Objective classification of childhood autism : Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 10, 91-103 (1980).

- Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées. (2018). Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement. Repéré à :
https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_autisme_2018.pdf
- Sparrow, S., Cicchetti, D., & Balla, D. (2005). *Vineland-II – Vineland Adaptive Behavior Scales* (2nd ed.). Circle Pines MN: American Guidance Service.
- Tardif, C., Gepner, B., & Pédinielli, J. (2014). *L'autisme* (4th ed.). Paris: Armand Colin.
- Terzi, A., Marinis, T., Kotsopoulou, A., & Francis, K. (2014). « Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism. ». *Language Acquisition*, 21-44.
- Thibault, M., Lenfant, M., & Helloin, M. (2012). *Exalang 8-11 Bilan informatisé pour l'examen du langage et des compétences transversales chez l'enfant de 8 à 11 ans (ou scolarisé du CE2 au CM2)*. Motus.
- Tuller, L., Delage, H., Monjauze, C., Piller, A. and Barthez, M. (2011). Clitic pronoun production as a measure of atypical language development in French. *Lingua*, 121(3), pp. 423-441.
- Van der Velde, M. (2003). Déterminants et pronoms en néerlandais et en français : syntaxe et acquisition. Thèse de doctorat : Université de Paris VIII, 241-35.
- Volkmar, F., Chawarska, K., & Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annual Review Of Psychology*, (56), 315-336.
- Wing, L., GOULD, J., GILLBERG, C. (2011). Autism Spectrum disorders in the DSM-V : better or worse than the DSM-IV ? *Research in developmental disabilities*, 32 (2), 768-773.
- Zebib R., Tuller, L., Prévost, P. & Morin, E. (2013) Formal language impairment in French-speaking children with ASD : A comparative ASD/SLI study. In Stavroula Stavrakaki, Marina Lalioti and Polyxeni Konstantinopoulou (eds.) *Advances in language acquisition*, 472–480. Newcastle: Cambridge Scholars Publisher.
- Zesiger, P., Chillier, L. Zesiger, Arabatzi, M., Baranzini, L., Cronel-Ohayon, S., Franck, Frauenfelder, U. H., Hamann, C. & Rizzi, L. (2010). The Acquisition of pronouns by French children: a parallel study of production and comprehension. *Applied Psycholinguistics* 31 (04): 571– 603.

ANNEXES

Annexe 1 : Questions de l'épreuve créée

	Image	Questions posées	Réponses attendues
Exemple 1	Le pirate construit la maison	Que fait le pirate à la maison ?	Le pirate/il la construit
Exemple 2	La reine pousse le ballon	Que fait la reine au ballon ?	La reine/ Elle le pousse
1.	Le chien sent la glace	Que fait le chien à la glace ?	Il/le chien la sent
2.	La fille coiffe la poupée	Que fait la fille à la poupée ?	La fille/Elle la coiffe
3.	La dame lave le camion	Que fait la dame au camion ?	La dame/Elle le lave
4.	Le monsieur casse le bol	Que fait le monsieur au bol ?	Le monsieur/Il le casse
5.	Le chat mange le gâteau	Que fait le chat au gâteau ?	Le chat/il le mange
6.	La sorcière coupe la fleur	Que fait la sorcière à la fleur ?	La sorcière/ elle la coupe
7.	Le prince prend le nounours	Que fait le prince au nounours ?	Le prince /il le prend
8.	Le garçon détache le vélo	Que fait le garçon au vélo	Le garçon/il le détache
9.	Le loup porte le cadeau	Que fait le loup au cadeau ?	Le loup/il le porte
10.	Le roi regarde la télévision	Que fait le roi avec la télévision	Le roi/il la regarde
11.	Le magicien choisit le livre	Que fait le magicien avec le livre ?	Le magicien/il le choisit
12.	Le clown conduit la voiture	Que fait le clown avec la voiture ?	Le clown/il la conduit
13. D	La souris se cache dans le fromage	Que fait la souris dans le fromage ?	La souris/ elle se cache
14. D	Le lapin se promène dans la forêt	Que fait le lapin dans la forêt ?	Le lapin/il se promène
15. D	La princesse se coiffe devant le miroir	Que fait la princesse devant le miroir ?	La princesse/elle se coiffe

D = distracteur

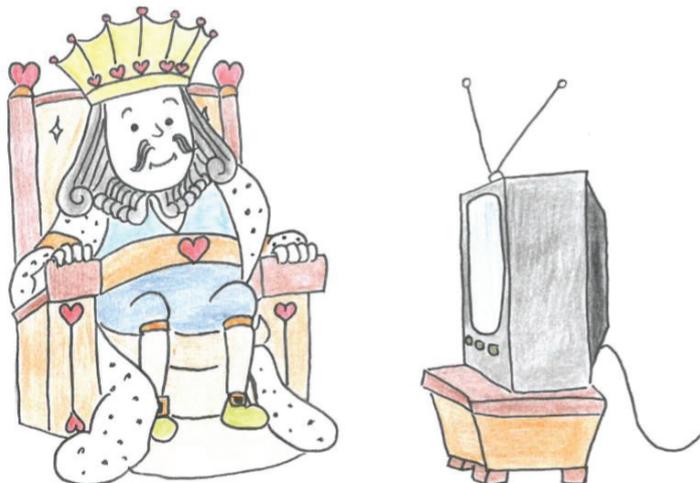
Annexe 2 : Quelques dessins proposés aux enfants



Le chien sent la glace



Le loup porte le cadeau



Le roi regarde la télévision

Annexe 3 : Tâche évaluant les clitiques accusatifs sur le versant productif – Consignes

N°	Texte
1	<p>Consignes :</p> <p>Tu vas voir des images.</p> <p>Tu regardes bien chaque image.</p> <p>Je vais te poser une question.</p> <p>Tu écoutes bien et ensuite tu réponds.</p> <p>On va faire un essai avec des images.</p>
2	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le pirate à la maison ?</p> <p>Réponse attendue : il la construit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse « il construit la maison » <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui c'est vrai, mais on peut dire aussi « il la construit », d'accord ? tu peux répéter ? • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le pirate à sa maison, ça s'appelle « construire ». Alors que fait le pirate à la maison ? comment tu pourrais dire avec « construire »
3	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait la reine au ballon ?</p> <p>Réponse attendue : elle le pousse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse « elle pousse le ballon » <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui c'est vrai, mais on peut dire aussi « elle le pousse », d'accord ? tu peux répéter ? • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait la reine avec le ballon, ça s'appelle « pousser ».</p> <p>Alors que fait la reine au ballon ? comment tu pourrais dire avec « pousser »</p>
4	<p>Ça y est, ça va tu as compris ? On y va. Tu regardes bien chaque image, je te pose une question. Tu écoutes bien et ensuite tu réponds.</p>
5	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le chien à la glace ?</p> <p>Réponse attendue : il la sent</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le chien à la glace, ça s'appelle « sentir ». Alors que fait le chien à la glace ? comment tu pourrais dire avec « sentir »</p>
6	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait la fille à la poupée ?</p> <p>Réponse attendue : il la coiffe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait la fille à la poupée, ça s'appelle « coiffer ». Alors que fait la fille à la poupée ? comment tu pourrais dire avec « coiffer »</p>
7	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait la dame au camion ?</p> <p>Réponse attendue : elle le lave</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait la dame au camion, ça s'appelle « laver ». Alors que fait la dame au camion ? comment tu pourrais dire avec « laver »</p>
8	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le monsieur au bol ?</p> <p>Réponse attendue : il le casse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le monsieur au bol ça s'appelle « casser ». Alors que fait le monsieur au bol ? comment tu pourrais dire avec « casser »</p>
9	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le chat au gâteau ?</p> <p>Réponse attendue : il le mange</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le chat au gâteau, ça s'appelle « manger ». Alors que fait le chat au gâteau ? comment tu pourrais dire avec « manger »</p>
10	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait la sorcière à la fleur ?</p> <p>Réponse attendue : elle la coupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait la sorcière à la fleur, ça s'appelle « couper ». Alors que fait la sorcière à la fleur ? comment tu pourrais dire avec « couper »</p>

11	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le prince au nounours ?</p> <p>Réponse attendue : il le prend</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le prince au nounours, ça s'appelle « prendre ».</p> <p>Alors que fait le prince au nounours ? comment tu pourrais dire avec « prendre »</p>
12	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le garçon au vélo</p> <p>Réponse attendue : il le détache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le garçon au vélo, ça s'appelle « détacher ».</p> <p>Alors que fait le garçon au vélo ? comment tu pourrais dire avec « détacher »</p>
13	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le loup au cadeau ?</p> <p>Réponse attendue : il le porte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le loup au cadeau ça s'appelle « porter ». Alors que fait le loup au cadeau ? comment tu pourrais dire avec « porter »</p>
14	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le roi avec la télévision ?</p> <p>Réponse attendue : il la regarde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le roi avec la télévision, ça s'appelle « regarder ».</p> <p>Alors que fait le roi avec la télévision ? comment tu pourrais dire avec « regarder »</p>
15	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le magicien avec le livre ?</p> <p>Réponse attendue : il le choisit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le magicien avec le livre, ça s'appelle « choisir* ».</p> <p>Alors que fait le magicien avec le livre ? comment tu pourrais dire avec « choisir »</p>
16	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le clown avec la voiture ?</p>

	<p>Réponse attendue : il la conduit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le chien à la glace, ça s'appelle « conduire ». Alors que fait le clown avec la voiture ? comment tu pourrais dire avec « conduire »</p>
17	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait la souris dans le fromage ?</p> <p>Réponse attendue : elle se cache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait la souris dans le fromage, ça s'appelle « se cacher ». Alors que fait la souris dans le fromage ? comment tu pourrais dire avec « se cacher »</p>
18	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait le lapin dans la forêt</p> <p>Réponse attendue : il se promène</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait le lapin dans la forêt, ça s'appelle « se promener ». Alors que fait le lapin dans forêt ? comment tu pourrais dire avec « se promener »</p>
19	<p>Regarde bien l'image et écoute bien.</p> <p>Que fait la princesse devant le miroir ?</p> <p>Réponse attendue : elle se coiffe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si réponse avec un autre verbe que celui attendu <p>Oui d'accord, regarde bien, ce que fait la princesse devant le miroir, ça s'appelle « se promener ». Alors que fait la princesse devant le miroir ? comment tu pourrais dire avec « se coiffer »</p>

Annexe 4 : Transcriptions de l'épreuve créée sur les pronoms clitiques

E = parole de l'enfant

I = parole de l'interlocuteur

	ENFANT TSA	ENFANT TDLO
A	<p>E : « il coupe avec un scie pour faire construit une cabane »</p> <p>I : « oui c'est vrai, mais on peut dire aussi « il la construit », tu peux répéter ? »</p> <p>E : « il la construit une cabane »</p>	<p>E : « il fabrique sa maison »</p> <p>I : « oui, c'est vrai, il fabrique sa maison mais on peut aussi dire il la construit, tu peux répéter ? »</p> <p>E : « il peut construit »</p>
B	<p>E : « la reine elle joue au ballon »</p> <p>I : « oui, d'accord, regarde bien, ce que fait la reine au ballon, ça s'appelle pousser. Alors que fait la reine au ballon ? Comment tu pourrais dire avec "pousser" ? »</p> <p>E : « la reine pousse le ballon »</p> <p>I : « oui c'est vrai, mais on peut aussi dire elle le pousse, tu peux répéter ? »</p> <p>E « elle le pousse le ballon »</p>	<p>E : « elle la fait rouler »</p> <p>I « oui c'est vrai, mais on peut aussi dire elle le pousse, tu peux répéter ? »</p> <p>E : « elle le pousse »</p>
1	<p>E : « le magicien il choisit un livre, il prend un livre pour faire un tour de magie »</p>	<p>E : « il veut manger, il sent la glace »</p>
2	<p>E : « la dame elle nettoie le camion »</p> <p>I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "laver" »</p> <p>E : « elle se lave »</p>	<p>E : « elle brosse les cheveux de sa poupée »</p> <p>I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "coiffer" »</p> <p>E : « elle coiffe sa poupée »</p>
3	<p>E : « Le monsieur il l'a cassé le bol par terre »</p>	<p>E : « il l'a cassé, il l'a fait casser »</p>
4	<p>E : « Le loup il prend le cadeau »</p> <p>I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "porter" »</p>	<p>E : « elle coupe le bord et après elle le met quelque part »</p>

	E : « il porte le cadeau »	
5	E : « Elle coupe la rose »	E : « il se balade, il se baladait »
6	E : « Le lapin il prend un chemin de la forêt » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "se promener" » E : « il promène dans la forêt »	E : « elle nettoie le camion ou elle lave le camion »
7	E : « La fille brosse les cheveux de la poupée » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "coiffer" » E : « elle se coiffe »	E : « il veut jouer avec son nounours » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "prendre" » E : « il veut prendre son doudou »
8	E : « Le chat prend une part de gâteau » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "manger" » E : « il mange le part de gâteau »	E : « il mange le fromage, il se cache dans le fromage pour pas se faire attraper par le chat »
9	E : « Le roi a regardé la télévision »	E : « il sert un gâteau, il veut manger un gâteau »
10	E : « La princesse elle se brosse les cheveux »	E : « il enlève le cadenas » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "détacher" » E : « il déverrouille le cadenas »
11	E : « Le garçon il répare le vélo » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "détacher" » E : « il détache le vélo »	E : « il roule » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "conduire" » E : « il conduit la voiture »
12	E : « Le prince il adore son nounours » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "prendre" » E : « il prend le nounours »	E : « elle se brosse » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "se coiffer" » E : « elle se coiffe »
13	E : « Le souris il adore manger du fromage »	E : « il veut l'ouvrir »

	I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "se cacher" » E : « il cache dans le fromage »	I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "porter" » E : « il porte le cadeau »
14	E : « Le clown il conduit voiture avec ballon »	E : « le roi regarde la télévision »
15	E : « Le chien, il se renverse la glace à la fraise » I : « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "sentir" » E : « il sentit la glace à la fraise »	E : « il range son livre » I « Oui c'est vrai, Comment tu pourrais dire avec "choisir" » E : « il choisit le livre »

FAJON Camille

Acquisition atypique du clitique accusatif à la 3^{ème} personne du singulier en français chez l'enfant de 9 ans : comparaison entre le trouble du spectre de l'autisme et le trouble développemental du langage oral

Résumé

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) et le trouble développemental du langage oral (TDLO) sont deux pathologies neurodéveloppementales dont l'atteinte affecte l'acquisition du langage oral. Nous nous sommes questionnées sur les profils linguistiques de ces patients et nous avons souhaité savoir quelles étaient les répercussions de ces troubles sur le champ de la morphosyntaxe et plus particulièrement sur l'acquisition des clitiqes accusatifs à la 3^{ème} personne du singulier en français (« le », « la »). Ces clitiqes sont, en effet, les plus tardifs à apparaître du fait de la complexité de leur construction. Nous avons choisi deux enfants de 9 ans pour constituer notre population expérimentale. Ils ont été appariés selon des caractéristiques communes (âge, types d'atteintes : trouble phonologique et altération de l'expression morphosyntaxique et longueur moyenne de productions verbales). Afin d'évaluer leurs productions linguistiques et plus spécifiquement leur emploi des clitiqes accusatifs, nous leur avons administré des épreuves de tests standardisés (Exalang 8-11 et la FROG) ainsi qu'une épreuve spécifique de production de clitiqes créée pour l'occasion. Les résultats ont montré des profils similaires dans l'évolution de l'acquisition de ces clitiqes, celle-ci se fait de manière retardée en regard de la norme. De plus, l'acquisition des clitiqes accusatifs semble plus complexe pour l'enfant porteur d'un TSA. Enfin, nos données ont mis en avant chez nos deux patients une facilité de productions de ces clitiqes accusatifs dans une configuration « genre identique ».

Mots-clés : Autisme – Dysphasie – Evaluation – Etude de cas – Enfant - Clitiqes Accusatifs

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) and Developmental Language Disorder (DLD) are two neurodevelopmental disorders that affect oral language acquisition. We asked ourselves about these patients linguistic profiles and we wanted to know what the impact of their disorders were on the morphosyntax field and more particularly on the acquisition of accusative clitics in the 3rd person singular in French ("le", "la"). These clitics are, in fact, the latest to appear because of the complexity of their construction. We chose two 9-year-old children to form our experimental population. They were matched according to common characteristics (age, types of impairments (speech sound disorder and alteration of morphosyntactic expression) and Mean Length of Utterance). In order to evaluate their linguistic productions and more specifically their use of accusative clitics, we administered them standardized tests (Exalang 8-11 and FROG) as well as a specific clitics production test created for the occasion. The results showed similar profiles in the evolution of the acquisition of these clitics, which are delayed compared to the norm. Furthermore, the acquisition of accusative clitics seems more complex for the child with an ASD. Finally, our results highlighted in our two patients an ease of production of these accusative clitics in an identical gender configuration.

Keywords: Autism Spectrum Disorder – Specific Language Impairment – Evaluation – Case Study – Children – Accusatives Clitics