



**Thèse Présentée
par MARIE
LUCIE
NGAYAMBENA**

**UNIVERSITE DE
YAOUNDE I**

**ETUDE DES TROUBLES
MORPHOSYNTAXIQUES CHEZ UNE
POPULATION D'ENFANTS
DYSPHASIQUES FRANCOPHONES AU
CAMEROUN ET AU GABON**

SEPTEMBRE 2012

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES ARTS, LETTRES
 ET SCIENCES HUMAINES

 DEPARTEMENT DE LANGUES
 AFRICAINES ET LINGUISTIQUE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF ARTS, LETTERS
 AND SOCIAL SCIENCES

 DEPARTMENT OF AFRICAN
 LANGUAGES AND LINGUISTICS

ETUDE DES TROUBLES MORPHOSYNTAXIQUES CHEZ UNE POPULATION D'ENFANTS DYSPHASIQUES FRANCOPHONES AU CAMEROUN ET AU GABON

THESE PRESENTEE ET SOUTENUE EN VUE DE L'OBTENTION DU
 DIPLÔME DE DOCTORAT/PH.D. EN LINGUISTIQUE APPLIQUÉE
 (OPTION : PATHOLOGIES DU LANGAGE)

PAR:

MARIE LUCIE NGAYAMBENA
 DEA EN LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

SOUS LA DIRECTION DE:

EDMOND BILOA

PROFESSEUR

SEPTEMBRE 2012

DEDICACE

A Paul Massembelé, mon père,
A Hélène Agoumé, ma mère.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

REMERCIEMENTS

Au moment où j'entrevois l'aboutissement de ce long, périlleux et exaltant parcours sur le chemin de la recherche scientifique, qu'il me soit permis de dédier cette page à ces personnes sans lesquelles je n'aurais jamais eu l'énergie nécessaire pour gérer les contingences multiformes liées à toute entreprise humaine.

Je voudrais tout d'abord penser à ceux qui, sur le plan scientifique, m'ont servi de modèles et de guides et qui ont su par leurs conseils, enseignements et appuis à la recherche des financements, maintenir mon ardeur au travail.

A ce titre, tout l'honneur revient au Professeur Edmond Biloa, mon Directeur de recherches, dont la patience, le sens élevé de l'écoute et surtout la rigueur scientifique m'ont permis de ne pas m'écartier du bon chemin et d'offrir ma modeste contribution à la science.

Ma pensée va également à l'endroit du Professeur Géneviève Bengono Touré dont la maladie et autres épreuves de la vie n'ont permis de codiriger cette recherche.

Je pense au CODESRIA, organisme régional qui m'a accordé la subvention pour réaliser ce travail et au CENAREST à travers le Professeur Daniel Franck Idiata de l'Université Omar Bongo de Libreville, pour l'autorisation de recherche me permettant d'étendre mes travaux en République Gabonaise.

A tous mes enseignants du département, en particulier Dr/HDR Clédor Nseme, Dr John Ogwana, Pr Pius Tamanji, Pr Sammy Deban Chumbow, j'exprime mon sentiment de reconnaissance.

J'inscris dans ce registre mes camarades J. Messina Ethé, C. Ondoua Engon, A. Ebongue, P. Fonkoua, C. Kouankem, E. Ngue Um, J. B. Evoung Fouda.

Enfin, je reconnais que ce travail a connu son aboutissement grâce à la générosité, l'amour, la patience et aux encouragements de la famille. Je commencerai d'abord par mon époux, Paul Kanemouono, qui a consenti d'énormes moyens financiers. A mes enfants, Philippe Asseko Kanemouono, Thierry Roger Zé Djilla et Aissata Onguedou Kane, j'adresse mes remerciements pour avoir supporté mes moments d'absence. A mes frères Austin Boade et Benoît Abadoma, je dis merci pour leurs encouragements et leur affection. A ma sœur aînée Catherine Guigoumé Massembele et son époux Jacques Ayangma pour toute leur aide. A ma sœur et amie Christiane Nguini Ngandi et son époux Dominique Engongodo, Pulchérie Djuissi pour tout votre appui, trouvez ici ma profonde gratitude. A mes beaux-frères Clotaire Mvakanga et Maurice Nguepé Taba II pour la facilitation dans l'acquisition de la documentation, j'adresse mes sincères remerciements. Ma pensée va aussi à l'endroit de ma belle-mère Marie Rose Onguedou.

RESUME

Dans le souci de favoriser l'épanouissement et l'insertion scolaire et sociale du petit enfant, cette thèse mène une étude sur le thème : « **Etude des troubles morphosyntaxiques chez une population d'enfants dysphasiques francophones au Cameroun et au Gabon** ». Elle se subdivise en deux parties dont un cadre théorique et un cadre expérimental. La dysphasie est définie comme un trouble spécifique du développement du langage oral chez un enfant en l'absence d'une cause physiologique ou anatomique apparente au niveau des organes requis dans la perception et la production de la parole. En analysant les énoncés des enfants dysphasiques, on constate que l'aspect morphosyntaxe est le plus altéré. C'est la raison pour laquelle l'étude se consacre à la description des capacités morphosyntaxiques de douze enfants relevant d'une prise en charge orthophonique à la Fondation Horizons Nouveaux à Libreville et à la Clinique Orthophonique de Tsinga à Yaoundé.

Pour bien mener cette recherche, les douze enfants sont répartis en quatre tranches d'âge : [4 ; 3 ans – 4 ; 9 ans], [4 ; 9 ans – 5 ; 3 ans], [5 ; 3 ans – 5 ; 9 ans], [5 ; 9 ans – 6 ; 3 ans]. L'intervalle entre les différentes tranches d'âge est de 6 mois. L'outil de travail est la Batterie EVALO 2-6 de Coquet, Ferrand et Roustit (2009). On procède par une observation semi dirigée à travers les grilles d'observation et utilisons les épreuves évaluant le domaine « Morphosyntaxe ». Les enfants sont testés sur : « Tâche pragmatique 1 », « Compréhension morphosyntaxique », « Programmation morphosyntaxique » et « Répétition des phrases ». Les données sont traitées en trois phases. La première phase totalise le nombre de points obtenus dans chaque épreuve par enfant. La deuxième phase calcule la moyenne en écart-type par tranche d'âge. La dernière phase quant à elle consiste à porter les scores moyens dans les radar-synthèse afin de visualiser leurs profils. L'analyse des résultats permet de déterminer si les enfants ont atteint le seuil de la pathologie qui est généralement admis à partir de -2 Ecart-type. Les scores des enfants dans les différentes tranches d'âge les situent dans les espaces des scores inférieurs bas et critiques. Le signe d'alerte de la dysphasie est très marqué. Les scores rouges à l'épreuve de répétition des phrases montrent que les enfants ont d'énormes troubles d'encodage syntaxique. Ils sont incapables d'utiliser les flexions verbales et les mots outils se traduisant ainsi par une dyssyntaxie ou un agrammatisme. L'hypothèse d'un trouble de la compréhension verbale est aussi évoquée car les enfants présentent une altération des capacités de compréhension, de représentation mentale.

Après l'analyse des résultats, on distingue plusieurs types de dysphasies : les dysphasies expressives, s'apparentant aux aphasies de Wernicke, caractérisées par des difficultés de répétition des phrases qui augmentent avec la longueur des mots, un agrammatisme (souvent le discours est télégraphique). La compréhension est meilleure que l'expression et l'enfant garde une bonne motivation à la communication. Les dysphasies réceptives, proches de l'aphasie de Broca, caractérisées par une syntaxe immature, mais pas aberrante, et les difficultés se situent plus au niveau de la construction du discours que dans les phrases simples. Et enfin, on a les dysphasies mixtes, les plus fréquentes combinant les symptômes des deux premières.

De cette étude, il ressort que les dysphasies restent encore mal connues dans le contexte camerounais et gabonais. Dans la pratique thérapeutique dans ces deux pays, la prise en charge reste approximative à cause du manque de structures d'accueil, du personnel spécialisé et du matériel approprié ainsi que le coût élevé des séances de rééducation. A la maison, la participation des parents est d'une importance cruciale et exige un certain niveau intellectuel dans l'application des certains principes. Malheureusement, les parents sont incapables d'accompagner leurs enfants dans ce long parcours pour deux principales raisons : l'incompétence et l'impatience. A la fin, les enfants sont abandonnés à la charge de l'orthophoniste et les résultats ne suivent pas aussitôt.

Cette thèse permet de se pencher efficacement sur les troubles du langage, qui par leurs effets néfastes sur le développement et l'épanouissement normal de l'enfant, se révèlent être un phénomène important pour constituer l'objet d'une recherche scientifique. L'étude ouvre ainsi la voie vers les méthodes de dépistage, de diagnostic et de prise en charge des enfants africains francophones en milieu scolaire et préscolaire.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ABSTRACT

In order to enable the fulfillment and the school and social insertion of the child, a study is carried out a research on the topic: « **A study of morphosyntactic disorders in French speaking children in Cameroon and Gabon.** » The present study is divided into two parts: The theoretical framework and the experimental framework. Dysphasia can be defined as a specific developing oral disorder in a child in the absence of any physiologic and anatomic cause appearing at the level of the required organs in the perception and production of the speech. By analysing the productions of dysphasic children, we notice that the morphosyntax aspect is the most altered. That's the reason why this thesis focuses on the description of morphosyntactic abilities of twelve children following a therapeutic care plan at “Fondation Horizons Nouveaux” at Libreville and at “Cabinet Orthophonique de Tsinga” in Yaoundé.

To efficiently carry out this research, the twelve children are divided into four groups. [4.3 years - 4.9 years], [4.9 years - 5.3 years], [5.3 years - 5.9 years], [5.9 years - 6.3 years]. The gap among the different groups is six months. The research instrument is the EVALO 2-6 Battery of Coquet, Ferrand and Roustit (2009). The research is conducted by using a semi-guided observation through observation charts and tasks evaluating the morphosyntactic area. Children are tested on “Pragmatic task”, “morphosyntactic comprehension”, “morphosyntactic planning” and “Repeating sentences”. The results are handled in 3 phases. The first phase sums up the marks obtained in each area per child. The second phase calculates the average in “Ecart-type” per group. The last phase consists in writing the average in the synthesis – radar in order to visualise the profiles. The analysis of the results enables to determine whether children have reached the threshold of the pathology which is generally admitted as from – 2 Ecart – type. The scores of the children in the different groups situate them in the zone of low inferior and critical marks. The risk of dysphasia is great. Red scores at the repeating sentences subject shows that children have enormous disorders of syntactic encoding. They are unable to use verbs ending and words which are characterized by a dyssyntax or an agrammatism. The hypothesis of a verbal comprehension disorder is possible because children present an alteration of comprehension abilities, of mental representation.

After the analysis of the results, several types of dysphasia are distinguished: expressive dysphasia, close to Wernickes's aphasias characterized by difficulties in repeating sentences which increase the length of words, an agrammatism (the speech is often telegraphic). Comprehension is better than expression and the child is motivated to communicate. Receptive dysphasia, close to the Broca aphasias, characterized by an immature syntax, but not senseless, and the difficulties are observed more at the level of discourse organization than at simple clausal structuring. And finally, mixed dysphasia, the most frequent, are combining the first two dysphasias.

This study shows that dysphasia is still unknown in Cameroon and Gabon. To cure dysphasia in both countries, the care plan remains approximative because of the lack of hosting structures, qualified personnel, appropriate material as well as the high costs of therapy sessions. At home, parents' contribution is of great importance and requires a good intellectual level to apply some principles. Unfortunately, parents are unable to accompany their children in this long trial for two main reasons: incompetence and impatience. Finally, children are abandoned to the language therapist and results cannot follow immediately.

This thesis enables to efficiently lay emphasis on language impairment which negative effects on normal development and fulfillment of the child constitute an important phenomenon deserving a scientific research. This study will help find methods of testing, diagnosing and the therapy care plan of african french speaking children in school area.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE -----	i
REMERCIEMENTS -----	ii
RESUME -----	iii
ABSTRACT -----	iv
TABLE DES MATIERES -----	vi
LISTE DES TABLEAUX -----	xiv
LISTE DES FIGURES -----	xvii
LISTE DES ABREVIATIONS ET SYMBOLES -----	xviii
INTRODUCTION GENERALE -----	1
0-1- Définition du sujet -----	2
0-2- Situation du champ de l'étude -----	5
0-3- Cadre théorique -----	6
0-4- Problématique -----	9
0-5- Objectif de l'étude et questions de recherche -----	10
0-6- Cadre méthodologique -----	11
0-7- Intérêt de l'étude -----	12
0-8- Etat de la question -----	14
0-9- Plan sommaire -----	19
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET REVUE DE LA LITTERATURE -----	21
INTRODUCTION A LA PREMIERE PARTIE -----	22
CHAPITRE 1 : FONDEMENTS THEORIQUES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE -----	25
INTRODUCTION -----	26
1-1- Qu'est-ce que le langage ? -----	27
1-2- Bases neurobiologiques du langage -----	32
1-2-1- Origines du langage humain -----	35
1-2-2- Evolution du langage -----	36
1-3- Ontogenèse du langage humain -----	37

1-4-	Le développement normal du langage -----	38
1-4-1	La période pré-linguistique -----	38
1-4-1-1-	L'apprentissage des phonèmes -----	39
1-4-1-2-	L'apprentissage des mots -----	41
1-4-2-	La période linguistique -----	42
1-4-2-1-	La phase holophrastique -----	42
1-4-2-2-	La phase télégraphique -----	43
1-4-2-3-	La phase de juxtaposition -----	43
1-4-2-4-	La phase connective -----	44
1-5-	La dynamique dans l'apprentissage du langage -----	45
1-6-	Les théories psycholinguistiques sur le développement du langage -----	47
1-6-1-	L'approche nativiste ou la théorie Inside-out -----	48
1-6-1-1-	Nature, caractéristiques et fonctionnement du LAD -----	50
1-6-1-2-	Pollock et l'approche de la Grammaire Universelle -----	51
1-6-2-	La théorie maturationiste -----	55
1-6-2-1-	Le développement moteur -----	56
1-6-2-2-	Le développement cognitif -----	57
1-6-2-3-	Le développement socio-affectif -----	58
1-6-3-	L'approche bélavioriste ou la théorie Ouside-in -----	60
1-6-3-1-	Renforcement -----	61
1-6-3-2-	Répétition -----	61
1-6-3-3-	Imitation -----	61
1-6-3-4-	Le test des hypothèses -----	61
1-6-4-	La théorie sur la physiologie de la phonation -----	62
1-6-5-	Anatomie et physiologie des organes de la parole -----	66
1-6-5-1-	L'oreille -----	67
1-6-5-2-	Les fosses nasales -----	67
1-6-5-3-	La cavité buccale et la langue -----	68
1-6-5-4-	Le pharynx -----	68
1-6-5-5-	Le larynx ou générateur sonore -----	68
1-6-5-6-	La commande nerveuse -----	69
1-7-	SYNTHESE -----	71
	CONCLUSION -----	72

CHAPITRE 2 : MECANISMES D'ACQUISITION DE LA MORPHOSYNTAXE	73
INTRODUCTION -----	74
2-1- Rappel des caractéristiques phonologiques et morphosyntaxiques du français -----	75
2-1-1- La phonologie -----	75
2-1-1-1 Les consonnes -----	76
2-1-1-2 Les voyelles -----	77
2-1-1-3 La syllabe -----	78
2-1-2- La morphosyntaxe du français -----	80
2-1-2-1 La morphosyntaxe lexicale -----	83
2-1-2-2 La morphosyntaxe flexionnelle -----	84
2-1-2-3 La morphosyntaxe contextuelle -----	93
2-1-2-4 La morphosyntaxe positionnelle -----	96
2-1-2-5 La syntaxe du français -----	97
2-2- Acquisition de la morphosyntaxe -----	100
2-2-1- L'approche expérimentale et le développement des systèmes linguistiques -	100
2-2-1-1 Développement de la phonologie -----	101
2-2-1-2 Le développement de la morphosyntaxe -----	105
2-2-1-3 Le premier vocabulaire de l'enfant -----	114
2-2-1-4 La première syntaxe de l'enfant -----	115
2-2-2- La théorie sur l'usage des relations grammaticales -----	115
2-2-2-1 L'étude des constituants -----	115
2-2-2-2 Le processus de transition entre les différents énoncés -----	116
2-2-2-3 Les procédés pré-syntactiques -----	117
2-3- Grammaire Universelle et acquisition de la grammaire -----	118
2-3-1- Emergence des morphèmes grammaticaux -----	121
2-3-2- Limites de la théorie chomskyenne -----	122
2-3-2-1 Hypothèse de la Continuité Stricte Forte -----	123
2-3-2-2 Hypothèse de la Continuité Stricte Faible -----	125
2-3-2-3 Hypothèse de la Discontinuité -----	127
2-4- SYNTHÈSE -----	130
CONCLUSION -----	132

CHAPITRE 3 : DEFINITION, DESCRIPTION ET PERSPECTIVES THEORIQUES AUTOUR DES TSDLO -----	133
INTRODUCTION -----	134
3-1- La notion de TSDLO -----	135
3-1-1- Les troubles de l'articulation -----	136
3-1-2- Les retards de parole -----	137
3-1-3- Les retards simples de langage -----	137
3-1-4- Les retards de langage -----	138
3-2- Caractéristiques morphosyntaxiques des enfants TSDLO -----	138
3-2-1- Emergence du langage et retard initial de développement -----	139
3-2-2- Démarrage de la morphosyntaxe et émergence des premières difficultés -----	141
3-2-3- Développement morphosyntaxique ultérieur et erreurs spécifiques -----	144
3-3- Les dysphasies -----	149
3-3-1- Essai de définition -----	149
3-3-1-1- Définition par exclusion -----	152
3-3-1-2- Définition par l'évolution -----	154
3-3-1-3- Définition par inclusion ou par spécificités des symptômes -----	155
3-3-2- Classification des dysphasies -----	157
3-3-2-1- Les troubles expressifs -----	158
3-3-2-2- Les troubles mixtes avec articulation déficiente -----	158
3-3-2-3- Troubles au niveau du traitement (réceptif) -----	159
3-3-2-4- Classification française -----	160
3-4- Hypothèses explicatives -----	173
3-4-1- Hypothèse des troubles de l'output -----	173
3-4-2- Hypothèse du trouble de l'input -----	173
3-4-3- Hypothèse d'un trouble du LAD -----	174
3-4-4- Hypothèse des troubles des représentations symboliques -----	174
3-4-5- Hypothèse des troubles sur les processus d'apprentissage -----	175
3-4-6- Hypothèse des difficultés à traiter et à stocker l'information extérieure -----	175
3-5- Cadre théorique sur la morphosyntaxe en pathologie -----	176
3-5-1- L'approche Linguistique formelle -----	177
3-5-1-1- Aperçu de la théorie -----	178
3-5-1-2- Implication sur les troubles morphosyntaxiques -----	180

3-5-1-3-	Les critiques -----	182
3-5-2-	L'approche développementale -----	184
3-5-2-1-	Aperçu de la théorie -----	185
3-5-2-2-	Implication sur les troubles morphosyntaxiques -----	186
3-5-2-3-	Les critiques -----	188
3-5-3-	L'approche constructiviste -----	190
3-6-	SYNTHESE -----	192
CONCLUSION -----		193
 DEUXIEME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL -----		194
 INTRODUCTION A LA DEUXIEME PARTIE -----		195
 CHAPITRE 4 : EVALUATION DES CAPACITES MORPHOSYNTAXIQUES DES DYSPHASIQUES : METHODOLOGIE -----		198
INTRODUCTION -----		199
4-1-	Description de la population -----	203
4-1-1-	Population contrôle -----	204
4-1-2-	Population expérimentale -----	204
4-2-	Collecte de données -----	206
4-2-1-	Matériel -----	207
4-2-1-1-	Bilan orthophonique -----	208
4-2-1-2-	Observation naturelle -----	210
4-2-1-3-	Observation semi dirigée -----	210
4-2-1-4-	Anamnèse -----	211
4-2-2-	La Batterie <i>EVALO 2-6</i> -----	213
4-2-2-1-	Présentation générale de la Batterie <i>EVALO 2-6</i> -----	213
4-2-2-2-	Méthodologie générale pour les consignes et la cotation -----	224
4-2-2-3-	Méthodologie de traitement des données -----	229
4-2-2-4-	Hypothèses de diagnostic orthophonique -----	235
4-2-3-	Parcours du domaine « Morphosyntaxe » -----	242
4-2-3-1-	Objectifs du domaine « Morphosyntaxe » -----	243
4-2-3-2-	Composition du domaine « Morphosyntaxe » -----	244

4-2-3-3-	Proposition d'un parcours diagnostic pour le domaine « Morphosyntaxe » -	246
4-2-3-4-	Arbre décisionnel du domaine « Morphosyntaxe » -----	248
4-2-3-5-	Méthodologie de description et d'analyse des informations recueillies -----	249
4-2-3-6-	Eléments de diagnostic orthophonique pour le domaine « Morphosyntaxe »	250
4-3-	SYNTHESE -----	252
CONCLUSION -----		253

CHAPITRE 5 : CAPACITES MORPHOSYNTAXIQUES DES ENFANTS DYSPHASIQUES ----- 254

INTRODUCTION -----	255	
5-1-	Capacités morphosyntaxiques de la tranche d'âge 1 [4 ; 3- 4 ; 9] -----	259
5-1-1-	Capacités morphosyntaxiques de Kévin -----	259
5-1-2-	Capacités morphosyntaxiques de Brice -----	266
5-1-3-	Capacités morphosyntaxiques de Rosalie -----	272
5-1-4-	Résultats compilés de T1 -----	278
5-1-5-	Radar-synthèse des épreuves -----	279
5-1-6-	Profil et analyse inter et intra domaines -----	283
5-2-	Capacités morphosyntaxiques de la tranche d'âge 2 [4 ; 9 – 5 ; 3] -----	284
5-2-1-	Capacités morphosyntaxiques de Denis -----	284
5-2-2-	Capacités morphosyntaxiques de Jean -----	290
5-2-3-	Capacités morphosyntaxiques de Louise -----	296
5-2-4-	Résultats compilés de T2 -----	303
5-2-5-	Radar-synthèse des épreuves -----	303
5-2-6-	Profil et analyse inter et intra domaines -----	307
5-3-	Capacités morphosyntaxiques de la Tranche d'âge 3 [5 ; 3 – 5 ; 9] -----	308
5-3-1-	Capacités morphosyntaxiques de Tom -----	308
5-3-2-	Capacités morphosyntaxiques de Nélia -----	314
5-3-3-	Capacités morphosyntaxiques de Dany -----	320
5-3-4-	Résultats compilés de T3 -----	326
5-3-5-	Radar-synthèse des épreuves -----	327
5-3-6-	Profil et analyse inter et intra domaines -----	331
5-4-	Capacités morphosyntaxiques de la tranche d'âge 4 [5 ; 9 – 6 ; 3] -----	332
5-4-1-	Capacités morphosyntaxiques de David -----	332

5-4-2-	Capacités morphosyntaxiques d'Emmanuel -----	338
5-4-3-	Capacités morphosyntaxiques d'Andréa -----	345
5-4-4-	Résultats compilés de T4 -----	351
5-4-5-	Radar-synthèse des épreuves -----	352
5-4-6-	Profil et analyse inter et intra domaines -----	356
5-5-	SYNTHESE -----	358
	CONCLUSION -----	360
 CHAPITRE 6 : ASPECTS THERAPEUTIQUES DANS LES DYSPHASIES DEVELOPPEMENTALES -----		363
	INTRODUCTION -----	364
6-1-	Historique et définition de l'Orthophonie -----	366
6-2-	Pratique de la rééducation -----	368
6-2-1-	Principes généraux dans la rééducation orthophonique -----	369
6-2-2-	Adaptation du modèle général au cas des enfants dysphasiques -----	372
6-2-3-	Stimulation renforcée -----	372
6-2-3-1-	Programmes dirigés aux familles -----	373
6-2-3-2-	Stimulation fonctionnelle -----	385
6-2-4-	Mise en place des systèmes augmentatifs -----	392
6-2-4-1-	Renforcer l'input -----	393
6-2-4-2-	Faciliter l'output -----	395
6-2-4-3-	Entraînement des capacités liées aux troubles associés -----	397
6-2-4-4-	Intervention formelle -----	400
6-2-5-	Communication alternative -----	404
6-2-5-1-	Types de systèmes de sélection -----	405
6-2-5-2-	A quel moment introduire les systèmes alternatifs ? -----	405
6-2-5-3-	Procédés d'introduction des systèmes alternatifs -----	406
6-3-	SYNTHESE-----	408
	CONCLUSION -----	410
 CONCLUSION GENERALE -----		412
7-1-	Rappel du cadre théorique et des questions de recherche -----	413
7-2-	Rappel du cadre méthodologique -----	417

7-3-	Synthèse générale des résultats -----	419
7-4-	Discussion des résultats -----	421
7-5-	Difficultés rencontrées -----	423
7-6-	Recommandations et suggestions -----	424
7-7-	Perspectives -----	425
 BIBLIOGRAPHIE -----		427
ANNEXES -----		448
INDEX -----		459

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Grandes étapes schématiques de la construction du langage -----	45
Tableau n°2: Les différentes théories psycholinguistiques -----	70
Tableau n°3 : Les consonnes -----	77
Tableau n°4 : Les voyelles -----	78
Tableau n°5 : Les déterminants -----	89
Tableau n°6 : Les possessifs -----	89
Tableau n°7 : Les démonstratifs -----	89
Tableau n°8 : Les pronoms personnels -----	90
Tableau n°9 : Les strates d'analyse du langage -----	99
Tableau n° 10 : Aperçu du développement du langage de l'enfant de 0 à 6 ans -----	164
Tableau n°11 : Troubles spécifiques du langage oral : mise en perspective -----	168
Tableau n°12 : Sémiologie des différentes formes de dysphasies : mise en perspective ---	170
Tableau n°13 : Distribution des caractéristiques de l'échantillon -----	205
Tableau n°14 : Epreuves de base -----	218
Tableau n°15 : Epreuves complémentaires -----	220
Tableau n° 16 : Grilles d'observation -----	221
Tableau n° 17 : Eléments d'observation qualitative -----	231
Tableau n° 18 : Plage de couleurs -----	231
Tableau n° 19 : Indicateurs par type de dysphacie -----	241
Tableau n° 20 : Types de phrases et éléments morphosyntaxiques -----	245
Tableau n°21 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Kévin -----	260
Tableau n° 22 : Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de Kévin -----	261
Tableau n° 23 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Kévin -----	262
Tableau n°24 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Kévin -----	263
Tableau n°25 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Brice -----	267
Tableau n° 26: Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de Brice -----	268
Tableau n° 27 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Brice -----	269
Tableau n°28 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Brice -----	270
Tableau n°29 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Rosalie -----	273
Tableau n°30 : Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de Rosalie -----	274
Tableau n° 31 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Rosalie -----	275

Tableau n°32 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Rosalie -----	276
Tableau n°33 : Récapitulatif des résultats de la T1 -----	278
Tableau n°34 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Denis -----	285
Tableau n° 35 : Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de Denis -----	286
Tableau n° 36 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Denis -----	287
Tableau n° 37: Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Denis -----	288
Tableau n°38 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Jean -----	291
Tableau n° 39: Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de Jean -----	292
Tableau n° 40 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Jean -----	293
Tableau n° 41 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Jean -----	294
Tableau n°42: Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Louise -----	297
Tableau n° 43 : Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de Louise -----	298
Tableau n° 44 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Louise -----	299
Tableau n° 45: Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Louise -----	300
Tableau n° 46 : Récapitulatif des scores -----	303
Tableau n°47 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Tom -----	309
Tableau n° 48: Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de Tom -----	310
Tableau n° 49 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Tom -----	311
Tableau n° 50 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Tom -----	312
Tableau n°51 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Nélie -----	315
Tableau n° 52 : Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de Nélie -----	316
Tableau n° 53 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Nélie -----	317
Tableau n° 54 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Nélie -----	318
Tableau n°55: Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Dany -----	321
Tableau n° 56 : Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de Dany -----	322
Tableau n° 57: Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Dany -----	323
Tableau n° 58 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Dany -----	324
Tableau n° 59 : Récapitulatif des scores -----	326
Tableau n°60 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de David -----	333
Tableau n° 61 : Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » de David -----	334
Tableau n° 62 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de David -----	335
Tableau n° 63 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de David -----	336
Tableau n°64 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » d'Emmanuel -----	339

Tableau n° 65: Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » d'Emmanuel -----	340
Tableau n° 66 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » d'Emmanuel -----	341
Tableau n°67: Résultats de l'épreuve de « Répétition de phrases » d'Emmanuel -----	342
Tableau n°68 : Résultat de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » d'Andréa -----	346
Tableau n° 69 : Résultat de « Compréhension morphosyntaxique » d'Andréa -----	347
Tableau n° 70 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » d'Andréa -----	348
Tableau n° 71: Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » d'Andréa -----	349
Tableau n° 72 : Récapitulatif des scores -----	351
Tableau n° 73: Récapitulatif des résultats -----	361
Tableau n° 74: Grille d'observation : Comment et pourquoi l'enfant communique-t-il ? -	376
Tableau n°75 : Grille d'observation : A propos de quoi l'enfant communique-t-il ? -----	377
Tableau n° 76: Récapitulatif des variables de complexité -----	390
Tableau n° 77 : Types des systèmes alternatifs -----	405
Tableau n°78 : Récapitulatif des résultats par tranche d'âge -----	419

LISTE DES FIGURES

Figure n° 1 : Modèles théoriques descriptifs du fonctionnement du langage -----	64
Figure n° 2: Modèle fonctionnel du langage -----	66
Figure n° 3: Démarche clinique -----	216
Figure n° 4 : Légende des icônes -----	225
Figure n° 5: Radar-synthèse « Pragma 1 » de la T1 -----	279
Figure n° 6: Radar-synthèse « Compréhension morphosyntaxique » de la T1 -----	280
Figure n° 7: Radar-synthèse « Programmation morphosyntaxique » de la T1 -----	281
Figure n° 8: Radar-synthèse « Répétition des phrases » de la T1 -----	282
Figure n° 9: Profil de la T1 -----	283
Figure n° 10: Radar-synthèse « Pragma 1 » de la T2 -----	303
Figure n° 11: Radar-synthèse « Compréhension morphosyntaxique » de la T2 -----	304
Figure n° 12: Radar-synthèse « Programmation morphosyntaxique » de la T2 -----	305
Figure n° 13: Radar-synthèse « Répétition des phrases » de la T2 -----	306
Figure n° 14: Profil de la T2 -----	307
Figure n° 15: Radar-synthèse « Pragma 1 » de la T3 -----	327
Figure n° 16: Radar-synthèse « Compréhension morphosyntaxique » de la T3 -----	328
Figure n° 17: Radar-synthèse « Programmation morphosyntaxique » de la T3 -----	329
Figure n° 18: Radar-synthèse « Répétition des phrases » de la T3 -----	330
Figure n° 19: Profil de la T3 -----	331
Figure n° 20: Radar-synthèse « Pragma 1 » de la T4 -----	352
Figure n° 21: Radar-synthèse « Compréhension morphosyntaxique » de la T4 -----	353
Figure n° 22: Radar-synthèse « Programmation morphosyntaxique » de la T4 -----	354
Figure n° 23: Radar-synthèse « Répétition des phrases » de la T4 -----	355
Figure n° 24: Profil de la T4 -----	356
Figure n° 25 : Procédés de stimulation du langage d'après Alpert & Kaiser (1992 : 45) ---	380
Figure n° 26 : Fonctions du langage : usages et stratégies de renforcement -----	387
Figure n° 27 : Organisation d'une activité fonctionnelle -----	392

LISTE DES ABREVIATIONS ET DES SYMBOLES

A- ABREVIATIONS

ADN : Acide Désoxyribonucléique

ANDmt: Acide Désoxyribonucléique mitochondrial

API ; Alphabet Phonétique International

CC: enfants Contrôles de même âge Chronologique

CENAREST : Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique du Gabon

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

CP1: Cours préparatoire 1

CP2: Cours préparatoire 2

CSD: Child Directed Speech

DLAL : Département des Langue Africaines et Linguistique

DLD: Development Language Disorder

DNL: Développement Normal du Langage

DSCE : Document de la Stratégie pour le Croissance et l'Emploi

ECT: Ecart-type

EVALO 2-6: Evaluation du langage oral entre 2 ans 3 mois et 6 ans 3 mois

FALSH : Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines

GGT : Grammaire Générative et Transformationnelle

GN: Groupe nominal

GR1: Grammaire 1

GR2: Grammaire 2

GSM : Gyrus Supra Marginal

GU: Grammaire Universelle

IDL : Indice Diversité Lexicale

IMC: Infirmité Motrice Cérébrale

IMR: Imagerie à Résonance Magnétique

INSEE ; Institut National et des Etudes Economiques

LAD: Language Acquisition Device

LME: Longueur Moyenne de l'Enoncé

OMD : Objectif du Millénaire pour le Développement

ORL: Ortho Ryno Laryngologie

PC: Parti communiste

PP : Principes et Paramètres

QI: Quotient intellectuel

R : Réponse autonome

R1 : Réponse initiale

R2 : Récompense

R3... Rn : Répétition

S : Stimulus

S/T : Score Total

SIL: Section d'initiation à la lecture

SLD: Specific Language Disorder

SLI: Specific Language Impairment

SNC : Système nerveux central

SVO : Sujet Verbe Objet

T1 : Tranche d'âge 1

T2 : Tranche d'âge 2

T3 : Tranche d'âge 3

T4 : Tranche d'âge 4

TLC : Thérapie du Langage et de la Communication

TSDL: Troubles Spécifiques du Développement du langage

TSDLO: Troubles Spécifiques du Développement du langage Oral

TUC : Théorie Usage et Construction

VP : Verb Phrase

ZPD: Zone Proximale de Développement

B- SYMBOLES

+ : Présence d'indicateurs

- : Absence d'indicateurs

< : Inférieur

> : Supérieur

≤ : Inférieur ou égal

→ : Correspond à

0-1- Définition du sujet

Le langage est un exercice spécifiquement humain, un instrument fondamental de la communication et de l’élaboration de la pensée. Il est acquis progressivement par l’enfant dès la naissance à partir d’un système arbitraire de signes que représente la langue. Le langage pose des problèmes complexes dont les implications sont remarquablement variées. Son acquisition par l’enfant prend en compte l’intégration de toutes les fonctions d’un système de signes extérieur à lui. Cette intégration affermit ses relations avec son entourage. Selon Chevrie-Muller et Norbona (1996 :18), « *l’acquisition progressive du langage chez l’enfant témoigne de son développement cognitif et de la structuration de sa personnalité* ». Le langage de l’enfant est le reflet des composantes de sa personnalité (intelligence, timidité, sociabilité,...). Les mobiles de la communication linguistique sont complexes et ses moyens variés. D’abord limités à la parole, ils s’enrichissent secondairement des capacités et des techniques qu’offre le langage écrit.

Le langage est présent dès notre première année de vie et accompagne pratiquement toutes les activités humaines. Son acquisition ne requiert pas un effort spécial et chez tout enfant vivant dans des conditions normales (exposé à la langue et ne présentant aucune anomalie organique), une telle acquisition est attendue. Ainsi, l’attente des parents qui se demandent quel sera le premier mot prononcé par leur enfant : [*papa, maman, tata*] est une évidence à la théorie de l’émergence des processus d’acquisition et de développement du langage. Cet aspect naturel et familier du langage est remis en cause dès que l’enfant tarde à parler, mais aussi devant certains accidents qui touchent le langage déjà installé ou encore quand, du fait d’une pathologie, la communication est altérée.

La maîtrise de la langue orale constitue l’enjeu central de toute la scolarité chez l’enfant. Le développement des compétences linguistiques et langagières est un facteur déterminant dans l’élaboration des processus de communication. L’enfant apprend à parler par et pour la communication, même s’il utilise le langage à d’autres fins (exprimer ses besoins vitaux et ses états émotionnels). Le langage est ainsi indispensable pour la socialisation de l’enfant. La plupart des enfants dans le monde acquièrent leur langue maternelle avec une telle aisance et si rapidement que l’on ne se rend pas toujours compte de la complexité du phénomène et même de l’outil linguistique à manipuler. Tout près de cette catégorie, on note une autre, minoritaire car située entre 5 % et 8 % selon les études de Tomblin & al (1997) et Parisse (2006). Les données du Bulletin n° 6 (2007) du *Conseil Canadien sur l’Apprentissage* les situent à 16%. L’estimation de la prévalence des Troubles Spécifiques du Développement du Langage Oral (TSDLO) chez l’enfant varie de moins de 1% d’un enfant sur trois.

Ce groupe d'enfants éprouve d'énormes difficultés dans l'acquisition de leur langue première en l'absence de toute étiologie apparente. Les anomalies du développement du langage chez l'enfant sont fréquemment banalisées. Ce sont les difficultés scolaires, révélées au cours préparatoire qui, trop souvent, donnent l'alerte. La prise en charge thérapeutique, trop tardive, est alors décalée par rapport aux stades naturels d'apprentissage. L'adaptation scolaire, puis l'insertion professionnelle n'en deviennent que plus difficiles. Ces enfants pourront développer leurs compétences linguistiques avec un si grand retard par rapport aux autres avec d'énormes erreurs qu'il est difficile de savoir si elles s'inscrivent dans le processus normal d'apprentissage du langage et de maturation ou si elles reflètent l'existence d'un réel problème sous-jacent. Alors comment distinguer les erreurs d'apprentissage des troubles d'apprentissage ? Cette question a déjà fait l'objet de plusieurs recherches, à l'instar de Pelletier & Leger (2004), Dubois et Roberge (2010). Leurs conclusions divergent sur la question et les débats sont toujours en cours. En effet, les troubles spécifiques de développement du langage oral (TSDLO) font l'objet d'attention de plusieurs spécialistes de développement du langage oral, des logopèdes, des médecins en général, des parents et des enseignants en particulier puisqu'ils sont responsables de l'éducation du jeune enfant.

Les Troubles Spécifiques du Développement du Langage Oral (TSDLO) sont définis comme une perturbation durable et significative de la structuration du langage parlé, chez un enfant normalement intelligent, qui entend bien, qui a envie de communiquer, qui n'a pas d'autre pathologie neurologique susceptible de gêner la communication orale. Il s'agit des troubles qui interfèrent sur les capacités de communication de l'enfant et sur ses possibilités d'apprentissage dans un monde de tradition orale dès l'école maternelle. Par la suite, l'enfant a des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit, avec des fortes implications dans sa scolarité et dans sa vie sociale. Les pathologies du langage désignent toute atteinte physiologique et neurologique des capacités humaines à utiliser le langage oral ou écrit. Ces pathologies sont nombreuses et variées. Celles qui font l'objet de cette étude sont axées sur la morphosyntaxe des enfants présentant les retards sévères de langage ou les dysphasies développementales. Dans un retard sévère de langage, on note une prédominance des troubles expressifs avec un parler d'enfant plus jeune : phonologie simplifiée, erreurs reproductibles, syntaxe en style télégraphique ; la compréhension est en rapport avec le niveau intellectuel de l'enfant. La définition du concept de dysphrasie n'est pas encore établie. Mais prenons ce paragraphe du cours de Danon-Boileau (2004), Professeur de Linguistique Générale et d'acquisition du langage à Paris V. D'après Danon-Boileau (*ibid*),

Le qualificatif " Dysphasique " relève de la clinique de l'enfant. Mais il est ambigu. Pour certains auteurs, il s'applique à des enfants sans langage, tandis que pour d'autres il désigne des enfants qui conservent un langage, quoique celui-ci soit gravement perturbé. La raison de cette obscurité est double. D'un côté, le fait que le préfixe " dys " signifie " mauvais, fautif, autre qu'il ne faudrait " et qu'en tant que tel il n'exclut pas la préservation partielle de la faculté définie par le radical du terme auquel il est associé. C'est d'ailleurs la valeur qu'on lui trouve dans " dyslexie " ou " dyspraxie ". Dans l'un et l'autre cas, il s'agit souvent d'une atteinte grave de la faculté sans pour autant que cette faculté soit en tout annihilée. Cette lecture du préfixe est confortée par l'existence parallèle du préfixe " a- ", " alpha privatif ", lequel permet de construire un terme désignant cette fois de manière explicite l'absence totale de la faculté inscrite au radical. C'est ce préfixe que l'on rencontre dans alexie ou apraxie par exemple.

Pour cet auteur, il s'agit d'un problème de terminologie qui met en parallèle l'alexie et la dyslexie d'un côté, l'aphasie et la dysphasie de l'autre. Cette ambivalence se justifie du fait que la dyslexie et la dysphasie d'un côté, l'alexie et l'aphasie de l'autre constituent des troubles fréquemment associés. Ceci a véritablement contribué à l'extension du terme de dysphasie vers des cas où la faculté de la parole de l'enfant est relativement préservée quoique sévèrement perturbée. D'une façon générale, la dysphasie désigne un trouble spécifique du développement de la parole et du langage chez l'enfant se caractérisant à la fois par l'absence de langage et la pauvreté de celui-ci au cas où il existerait. C'est un trouble grave, durable et déviant de la fonction linguistique. On parle de retard quand il existe un décalage dans l'élaboration du langage et la chronologie normale des acquisitions.

D'après une enquête épidémiologique préliminaire (Ngayambena : 2006), menée auprès de quelques écoles maternelles à Yaoundé - Cameroun, il ressort qu'un enfant sur dix souffre d'un trouble quelconque du langage oral. La prévalence se situe entre 5 et 10% des enfants d'une tranche d'âge donnée si l'on considère les tranches suivantes : 36-42 mois, 42-48 mois, 48-54 mois, 54-60 mois, 60-66 mois et 66-72 mois. Les retards de langage se situent entre 5 et 7% et les dysphasies entre 3 et 5%. Nous limitons notre analyse sur les particularités morphosyntaxiques des enfants présentant des retards sévères de langage encore appelés dysphasies développementales.

0-2- Situation du champ de l'étude

Le langage est un phénomène très complexe. Les études scientifiques y ayant trait s'inscrivent dans le vaste champ où l'on distingue d'un côté la macro linguistique et de l'autre la micro linguistique. La macro linguistique englobe les composantes de la micro linguistique qui sont les éléments du code, à savoir la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique et tient aussi compte des autres facteurs de la communication linguistique qui sont les interlocuteurs, le canal et les contextes immédiat et social. Une bonne communication linguistique se déroule dans une chaîne fermée dont les maillons sont liés les uns aux autres. A partir de cette chaîne de communication, principalement au niveau des maillons des interlocuteurs qui encodent et décoden le message, il se dégage une grande discipline qu'on appelle la Psycholinguistique. C'est le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit cette recherche et constitue par ailleurs le cadre théorique. La psycholinguistique est définie, selon le *Dictionnaire Hachette* (2008), comme « *une étude psychologique des comportements linguistiques tels que les processus de production et de compréhension des énoncés, de l'acquisition du langage* ».

D'après cette définition, la Psycholinguistique s'intéresse aux processus de développement du langage oral chez l'enfant et aux difficultés pouvant interférer. L'étude des différentes difficultés notées lors de l'acquisition du langage chez l'enfant ou chez l'adulte ayant perdu le langage des suites d'un accident cérébral, d'un traumatisme ou encore d'une tumeur, permet aux linguistes de porter leurs recherches sur les principes d'évaluation et de rééducation orthophonique. Quand on manipule avec aisance l'outil linguistique, l'analyse se limite à étudier la syntaxe, la morphologie, le stock lexical et la sémantique des énoncés émis. Mais quand les difficultés se présentent dans l'analyse des énoncés des enfants TSDLO, une équipe de chercheurs décrit les manifestations linguistiques, recherche leur étiologie, détermine le type de trouble et oriente la prise en charge. Toutefois la quasi totalité de ces chercheurs s'interrogent toujours sur les causes exactes des dysphasies. L'origine des dysphasies est encore mal élucidée, il s'agirait d'un trouble de développement du cerveau pendant les derniers mois de grossesse avec des petites anomalies morphologiques décelables par Imagerie à Résonnance Magnétique (IRM) et des troubles électriques parfois décelables à l'électroencéphalographie. Mais ce sont avant tout les épreuves neurolinguistiques qui détectent le mieux ce déficit, en montrant la présence de déviations linguistiques touchant la prononciation, l'accès au lexique, l'agencement des phrases, avec des récits souvent peu informatifs, et parfois de gros problèmes de compréhension.

0-3- Cadre théorique

A ce propos, plusieurs conceptions théoriques rendent compte, de façon très diversifiée, de l'origine des troubles morphosyntaxiques chez les enfants dysphasiques. Des hypothèses diverses tentent d'expliquer l'origine de ces troubles. On propose des causes aussi diverses que celles d'un déficit du traitement des sons de la parole ou des difficultés dans la gestion de la boucle phonologique (notamment au niveau du cervelet), de problèmes de mémoire à court ou à long terme, de problèmes de maturation cérébrale, de difficultés de traitements syntaxiques du langage, de problèmes qui apparaissent lors de charges importantes de traitement cognitif. Cette énumération n'est pas exhaustive car elle ne tient pas compte des facteurs annexes qui, sans compromettre le développement du langage, ont tendance à le perturber très fortement. D'après Parisse (2006), ces facteurs annexes sont en particulier les problèmes de surdité, de retard mental et de fragilité du milieu social et de l'environnement qui pourraient aussi être à l'origine de ces troubles.

Selon Le Normand (2005), inspirée des travaux de Chomsky (1957), les théories de l'acquisition du langage mettent l'accent sur des mécanismes innés spécifiques au langage. Le cerveau serait organisé en facultés distinctes qui ne peuvent être modifiées par l'expérience. La théorie de la Grammaire Universelle, élaborée par Chomsky (*ibid*), stipule que les enfants naissent avec un patrimoine génétique concernant la structure et le contenu des règles grammaticales qui leur permet d'acquérir le langage. L'environnement représente le catalyseur de cette faculté innée qu'il appelle le « *Language Acquisition Device* ». Grâce à ces structures innées, l'enfant a la capacité de produire et de comprendre des phrases qu'il n'a jamais entendues. Il crée le langage, c'est-à-dire qu'il découvre sa langue en contrôlant intuitivement l'assemblage des mots et non en apprenant un ensemble de phrases prêtes à l'emploi. Pour Maillart & al (2002), le premier cadre théorique se situe dans le courant formel classique inspiré des travaux de Chomsky (1981), tandis que le second, soutenant l'approche émergente, se veut plus fonctionnel. Selon les défenseurs de l'approche formelle, les enfants naîtraient avec un ensemble de représentations sous-jacentes, la Grammaire Universelle, qui leur permettrait d'acquérir la grammaire de n'importe quelle langue. En outre, une autre théorie de l'acquisition du langage stipule que les mécanismes de développement linguistique s'intègrent dans le développement cognitif et social. Le langage en général et la grammaire en particulier pourraient émerger de l'interaction entre les capacités cognitives et communicatives et l'environnement linguistique de l'enfant. C'est l'approche fonctionnelle ou émergente. Toutes les théories post-piagétienne affirment que c'est à travers l'échange social et le développement cognitif que l'enfant construit

sa langue. Cependant dans le domaine du développement intellectuel de l'enfant, il y a eu le développement de l'approche nativiste et l'approche sociale. L'approche nativiste considère que dès la naissance, le bébé humain possède un ensemble de compétences intellectuelles. Ces compétences seraient organisées comme de toutes petites connaissances qui lui permettent de comprendre le monde. Contrairement à Piaget et au nativisme, l'approche sociale pense que le bébé humain a besoin des autres pour se développer. Ce sont les autres et le milieu social qui vont stimuler ce développement.

L'acquisition du langage serait alors un des multiples aspects du développement général de l'enfant. Une question importante concernant les processus d'acquisition de la parole et du langage est celle de la maturation corticale et des mécanismes de plasticité du cortex cérébral qui peuvent permettre une réorganisation des composantes de la langue (prosodie, phonologie, lexique, syntaxe, pragmatique) dans le cas de la pathologie. Les circuits neuronaux sont en permanence remodelés par l'expérience, ce qui se traduit par une adaptation aux mutations de l'environnement ou de nouveaux apprentissages, ou une amélioration sous l'effet de la rééducation.

Si l'on doit se poser la question de savoir s'il s'agit d'un trouble affectant la capacité de l'enfant à manipuler les éléments du code ou d'un autre problème affectant sa capacité à acquérir le langage, il serait important de faire une rétrospective sur les travaux de Saussure (1916) qui, jadis, fut considéré comme le père de la linguistique moderne. Dans cette dichotomie langage/langue et langue/parole, Saussure pose les bases de la linguistique moderne. Le but ultime de Saussure est de proposer une théorie cohérente du langage qui sera à même de saisir son objet avec la plus grande rigueur et netteté possible en distinguant le phénomène linguistique de tout phénomène connexe. Ceci amène Saussure à distinguer le langage de la langue. Par langage, Saussure entend la faculté générale de pouvoir s'exprimer au moyen de signes. Cette faculté n'est pas propre aux langages naturels, mais caractérise toute forme de communication humaine. La langue est, par contre, un ensemble de signes utilisés par une communauté linguistique donnée.

Mais au-delà cette distinction, Saussure établit une différence entre le langage et la parole. La parole est pour lui l'utilisation concrète des signes linguistiques dans un contexte précis. Par le concept de parole, Saussure tente de distinguer l'usage concret du langage lui-même entendu comme ensemble de signes. La tâche à laquelle s'est attelé Saussure (*ibid*) est de définir un objet intégral et concret de la linguistique. Le langage ayant un côté individuel et un côté social, il ne saurait être cet objet. Seule la langue, prise comme norme de toutes les autres manifestations du langage, semble répondre aux caractéristiques de l'objet recherché.

Mais avant toute analyse, il est nécessaire de revenir sur la définition du concept “linguistique”. Selon Martinet (1960), la linguistique est la science qui étudie le langage humain dans son fonctionnement à travers les langues naturelles. Brin et al (2004 : 142-143) définissent la linguistique comme « *une science qui étudie la nature et la fonction du langage. Cette étude peut porter sur les diverses unités du langage, et inclut la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, et la pragmatique* ».

Si la linguistique n'a réellement été considérée comme une science (ayant pour objet d'étude la langue) qu'à partir de Saussure (1916), les hommes se sont intéressés au langage dès l'antiquité. En effet dès le 5^e siècle avant Jésus Christ, un grammairien indien nommé Panini avait décrit et analysé les sons et les mots du Sanskrit. Les anciens Grecs et Romains introduisirent ensuite la notion de catégorie grammaticale. L'étude du langage relève alors de la philologie. C'est à partir de la mise au point des techniques d'imprimerie et de la traduction de la Bible que les comparaisons entre les langues ont été possibles. Au XVIII^e siècle, le philosophe Leibniz suggère que les langues européennes, asiatiques et égyptiennes possèdent un ancêtre commun, ce qui a encouragé le développement de la linguistique comparative. Cette branche de la linguistique étudie les relations entre différentes langues, d'un point de vue synchronique (en étudiant les relations entre les langues de même origine au même moment), ou diachronique (en comparant les diverses formes d'une langue à des moments différents). Les tentatives d'établir une parenté génétique entre certaines langues pour atteindre une langue mère vont amener progressivement les linguistes à étudier les langues pour elles-mêmes. Jusqu'au XIX^e siècle, la philologie était l'unique mode d'étude du langage. A l'heure actuelle, cette théorie d'une langue originelle ou plutôt d'une racine commune de laquelle aurait dérivé la structure phonologique des langues indo-européennes est encore remise en question.

Le XX^e siècle voit se développer les études linguistiques dans plusieurs directions : la linguistique appliquée (surtout dans le domaine de la didactique des langues), la linguistique contrastive (qui étudie la différence entre une langue dominante et une langue cible), et surtout la linguistique descriptive et structurale (la langue est décrite comme un système), dont l'un des pionniers fut Sapir qui analysa la langue selon les dimensions de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe, notamment sur les langues amérindiennes. Le linguiste américain proposa ensuite une analyse bémoriste du langage, qui évita les considérations sémantiques, mais mit au point des méthodologies fiables de recherche de la structure des langues ; ce qui donnera naissance plus tard (1960) au distributionnalisme, courant à partir duquel se développera la grammaire générative. En Europe, le structuralisme se concentrera sur une conception plus

abstraite des unités de la langue. Les travaux de Saussure (1916) constituent la base des fondements de la linguistique structurale. Celui-ci s'intéresse aux concepts de langage et de langue et initie une distinction entre langue (composante sociale du langage) et parole (réalisation individuelle et volontaire) et définit le signe linguistique avec ses faces : le signifié (le concept) et le signifiant (l'image acoustique).

D'après ces conceptions saussuriennes du langage, de la langue et de la parole, l'on devrait se poser la question de savoir si les enfants TSDL souffriraient des troubles de langue ou de langage. Si le langage est une faculté propre à l'espèce humaine, la langue quant à elle désigne l'ensemble de signes propres à une communauté linguistique déterminée. La parole apparaît comme l'usage concret de ces signes. De ce fait, où se situeraient donc les difficultés linguistiques des enfants dysphasiques ? Telle est la grande question qui préoccupe les chercheurs depuis cette décennie.

L'école de Prague, dans les années 1930, tente de compléter l'approche descriptive par une approche où le contexte et la façon dont le message passe entre les interlocuteurs sont pris en compte. En phonologie, c'est le début de la description des traits distinctifs. Chomsky (1950) fonde la grammaire générative et transformationnelle en partant du principe que chaque individu a la capacité dans sa propre langue de comprendre et de produire un ensemble illimité de phrases nouvelles. Un système d'analyse des énoncés devrait lui permettre d'extraire les règles qui régissent la construction grammaticale des phrases.

En outre, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la neurolinguistique, l'informatique (avec les recherches sur la traduction et les voix) ont également donné des dimensions complémentaires à l'analyse linguistique. L'analyse du discours, les théories pragmatiques, les théories de l'énonciation, qui s'intéressent aux dimensions psychologiques, cognitives et sociales du langage, ont trouvé des applications pratiques dans les domaines variés comme l'orthophonie (évaluation et rééducation des troubles d'acquisition du langage oral et écrit).

0-4- Problématique

Les TSDLO constituent un nouveau champ de recherche complémentaire de la linguistique. Le véritable problème que rencontre ce domaine est d'élaborer un cadre théorique susceptible de rendre compte de l'origine des troubles de développement du langage chez l'enfant. Plus précisément, quel cadre théorique faut-il adopter dans l'analyse, le diagnostic et la prise en charge thérapeutique des troubles morphosyntaxiques chez les enfants dysphasiques ?

A cette problématique Maillart (2003 :15) apporte quelques éléments de réponse dont voici la quintessence :

On distinguera schématiquement deux conceptions théoriques selon que les troubles morphosyntaxiques de ces enfants sont considérés comme résultant d'une altération des mécanismes spécifiques à la grammaire, ou au contraire, d'une altération plus générale, non spécifiquement à la grammaire, voire même non linguistique.

La diversité des théories, sur l'acquisition du langage et sur l'origine des troubles du développement du langage, est révélatrice des grandes interrogations théoriques (et pratiques) qui nous interpellent dans ce domaine. Ainsi, il n'est pas évident de rendre compte de façon universelle de l'origine des troubles morphosyntaxiques chez une population d'enfants dysphasiques. Il est néanmoins important de relever qu'il est possible que les troubles du langage aient des origines diverses ou multiples, d'où la grande ambiguïté de ce problème.

La plupart des études récentes sur les troubles de développement du langage chez l'enfant mettent l'accent sur l'aspect phonologique, principalement sur l'articulation qui semble être plus pointilleuse et aussi parce que tous les troubles se caractérisent d'abord par un déficit phonologique. En poussant les recherches plus loin, on réalise que les troubles ne se limitent pas seulement à la phonologie. Ils concernent tous les domaines de la langue et même du langage dans son ensemble. D'où les dysphasies développementales qui font l'objet de cette recherche. Au niveau de ce trouble (considéré par les spécialistes comme le plus sévère), nous allons limiter notre analyse sur les capacités morphosyntaxiques des enfants dysphasiques au Cameroun et au Gabon. Pour ce faire, nous parlerons aussi de la phonologie de façon superficielle parce que les troubles morphosyntaxiques sont parfois dus à un déficit de traitement au niveau phonologique.

0-5- Objectifs de l'étude et questions de recherche

Cette étude pose un problème qui est au cœur des débats dans le champ de la psycholinguistique en général et des troubles du développement morphosyntaxique en particulier chez une population d'enfants dysphasiques. Il s'agit de mener une étude sur une population d'enfants francophones, ayant le français comme langue maternelle ou L1 et langue officielle (LO) et ses corrélations sociolinguistiques. Cette population est composée d'enfants dysphasiques et d'enfants tout venants qui constituent la population contrôle. Les études concernant les troubles de développement du langage chez l'enfant ont porté pour la plupart sur les enfants européens sur la base des théories élaborées pour cette catégorie d'enfants. Ce travail

va consister à mettre à la disposition de la science des données issues d'une population francophone africaine afin de confronter celles-ci aux théories européennes. Comme nous l'avons relevé plus haut, le débat entre l'approche formelle et l'approche fonctionnelle, puis la dichotomie saussurienne entre langue et langage font de ce travail un champ de recherche original. Décrire les performances morphosyntaxiques des enfants TSDLO d'une part et les apparter avec celles d'une population contrôle d'autre part constituent l'objet de cette recherche.

Pour être plus précis, notre étude doit permettre de répondre aux trois principales questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les capacités morphosyntaxiques des enfants dysphasiques ?
- Quelles sont les hypothèses explicatives ?
- Quelles sont les techniques de prise en charge des dysphasiques ? Pour quels besoins éducatifs ?

L'analyse des différentes performances réalisées par ces enfants aux différentes épreuves nous permettra de déterminer, à la lumière des théories envisagées, s'il s'agit d'un problème au niveau de la manipulation de l'outil linguistique (langue) ou de l'usage des capacités cognitives propres à la Grammaire Universelle (langage), de poser un diagnostic différentiel et d'orienter la prise en charge thérapeutique.

0-6- Cadre méthodologique

Ce travail, pour être pertinent et original, exige une certaine logique dans sa démarche. Dans la collecte des données, nous utilisons deux principaux instruments, à savoir l'observation semi dirigée à travers les grilles d'observation-parents et orthophoniste et les tests. A cet effet, les enfants sont soumis à la série d'épreuves contenues dans la Batterie *Evaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois (EVALO 2-6)* de Coquet, Ferrand & Roustit (2009). Les différentes épreuves d'EVALO 2-6 dans le domaine morphosyntaxique sont :

- L'épreuve de compréhension morphosyntaxique ;
- L'épreuve de programmation morphosyntaxique ;
- L'épreuve de répétition de phrases – morphosyntaxe ;
- Les grilles d'observation-parents et Orthophoniste.

La compréhension verbale et le niveau de production sont appréciés de façon transversale à l'aide d'une échelle qualitative. Le langage est évalué sur un double plan réceptif et expressif car on distingue généralement deux groupes de dysphasies : les dysphasies réceptives et les

dysphasies expressives. Ce qui revient à évaluer l'articulation, la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe en langage spontané et en situation de tests.

Pour ce faire, il faut au préalable une population scolaire relevant d'une prise en charge orthophonique au sein de laquelle l'on extrait un échantillon expérimental. Les enfants doivent répondre à un certain nombre de critères parmi lesquels l'âge (4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois), la présence d'un trouble quelconque de langage et avoir le français comme langue maternelle. Ils sont enfin testés en clinique dans une salle appropriée et aménagée par la praticienne. Les résultats de la population expérimentale sont ensuite appariés avec ceux issus de l'étalonnage lors de la validation de la Batterie. Les données de l'étalonnage ont été collectées auprès d'une population contrôle issue d'enfants tout venant, de même âge et inscrits à l'école. Les différentes couches sociales ont été représentées. Les scores obtenus par les enfants sont calculés en moyenne d'écart-type. C'est une moyenne qui permet d'observer des différences entre la valeur de référence (valeurs de l'étalonnage) et les valeurs observées (données de la population expérimentale). En se référant toujours aux données de l'étalonnage, si la moyenne de l'écart-type est inférieure ou égale à -2 Ect, l'enfant est situé au seuil de la pathologie. En effet, plus l'écart-type est grand, plus la sévérité du trouble est irréfutable. Les scores sont portés dans les radars-synthèse avec des couleurs qui ressortent les différentes performances des enfants. Le décalage qu'on pourrait relever situera les enfants soit dans la zone (rouge – orange) correspondant à l'espace des scores inférieurs bas soit à la zone (verte) correspondant à l'espace des scores moyens, relatifs à la norme de l'étalonnage. Certains scores, plus élevés, situent les enfants dans la zone (bleue) des scores supérieurs à la norme de l'étalonnage.

0-7- Intérêt de l'étude

Au Cameroun comme au Gabon, les recherches dans le domaine de la psycholinguistique ne sont pas encore développées dans nos universités. Toutefois, on retrouve quelques centres d'accueil d'enfants déficients où une prise en charge est assurée par les orthophonistes. Par conséquent, il y a un grand manque de spécialistes et des structures d'encadrement et de prise en charge des enfants affectés par un trouble d'apprentissage du langage. Cette recherche aura ainsi plusieurs intérêts. Nous relèverons les intérêts didactique, social, économique et scientifique.

Sur le plan didactique, les données de cette étude serviront dans l'élaboration des programmes scolaires. Elles serviront de guide pour les instituteurs et institutrices dans la répartition des tâches aux élèves et dans leur disposition dans la salle de classe. La terminologie

de « côté fort et côté paresseux » sera bannie de leur registre. Les résultats de cette étude apporteront un nouveau matériel aux spécialistes de l'éducation du petit enfant qui vient à l'école pour apprendre, non seulement à lire et à écrire, mais beaucoup plus pour comprendre les consignes, bien les exécuter et surtout pour développer une bonne expression. Bref, l'école est là pour affirmer les deux compétences essentielles de la communication qui sont la compréhension et l'expression. Cette étude offrira aux responsables de l'éducation du jeune enfant les données nécessaires pour convaincre le gouvernement de créer des écoles spécialisées, qui sont aujourd'hui l'apanage des opérateurs économiques et dont le coût ne permet pas au citoyen moyen de sauver son enfant. En mettant en exergue l'enfant africain francophone face aux difficultés d'acquisition du langage oral, l'étude invite les personnels enseignants, les parents et les médecins scolaires à redoubler de vigilance à l'égard de leurs enfants, afin de mettre sur pied un plan d'action visant à dépister et à prendre en charge les enfants touchés par un trouble de développement du langage (il en existe plusieurs).

Concernant l'aspect social, l'étude que nous menons va permettre de résoudre l'épineuse question de la marginalisation des enfants déficients. Au Cameroun et particulièrement au Gabon, un enfant qui a des difficultés à manipuler l'outil linguistique est porteur des maléfices. Il est abandonné à son propre sort. Ce comportement répugnant qu'affichent les membres de sa famille est le résultat de leur ignorance. Ils n'ont aucune information et ne disposent daucun moyen pour comprendre le problème.

Sur le plan économique, la logopédie et l'orthophonie sont des disciplines paramédicales qui s'exercent beaucoup plus en profession libérale. De ce fait, leur vulgarisation va générer des emplois. C'est encore un champ en friche au Cameroun et au Gabon. Les quelques centres qui existent sont non seulement méconnus par la grande partie de la population, mais ne peuvent pas satisfaire la demande et ne sont pas à la portée du citoyen moyen. Quand on voit le nombre d'enfants victimes des troubles dans les écoles, il y a encore beaucoup à faire. Il est grand temps d'approfondir les études en psycholinguistique en général et sur les pathologies du langage en particulier dans nos universités. Ainsi, après une Licence ou une Maîtrise, le titulaire peut se spécialiser et devenir orthophoniste ou logopède afin d'apporter sa quote part dans notre défi commun qui est la lutte contre la pauvreté.

Au plan scientifique, les résultats de ce travail vont certainement enrichir la banque des données sur la question au Cameroun comme au Gabon. Les données qui sont actuellement connues et exploitées sont issues des recherches basées sur des populations françaises, américaines, sud africaines, mais pas de l'Afrique subsaharienne. L'instrument qui nous sert dans cette étude a été conçu et validé sur une population française et canadienne. Bien que

n'ayant pas été mise sur pied avec les données d'enfants africains noirs francophones, cette étude vient donc à point nommé combler ce vide scientifique. Les données obtenues pourront aussi être exploitées afin de mener des études comparatives avec celles qui sont répandues dans le monde scientifique, particulièrement le monde européen. Dans un contexte multilingue comme le Cameroun et le Gabon, les résultats de ce travail serviront de base pour toute autre étude relative aux troubles de développement du langage oral ou écrit chez l'enfant et même pour les pathologies du langage chez l'adulte. Par ailleurs, le champ dans lequel s'inscrit ce travail est innovateur. Plusieurs études complémentaires seront à coup sûr menées pour raffermir davantage les résultats de cette recherche.

Comme il a été signalé plus haut, plusieurs études sur la psycholinguistique pathologique ont été menées dans le monde. Celles étant relatives aux TSDLO mettant en exergue les troubles phonologiques, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques sur les enfants dysphasiques sont aussi diversifiées.

0-8- Etat de la question

Maillart (2003) a mené une recherche sur *l'origine des troubles morphosyntaxiques chez des enfants dysphasiques*. Son objectif a été de comprendre la nature, mais aussi l'origine des difficultés phonologiques et grammaticales éprouvées par les enfants dysphasiques. La question de l'origine met en relief deux conceptions théoriques. D'une part, les troubles morphosyntaxiques sont le résultat d'une altération des mécanismes spécifiques à la grammaire et d'autre part ils sont le résultat d'une altération non spécifique à la grammaire, voire non linguistique. Pour Maillart (*ibid*) en dehors du versant productif où les travaux ont été souvent le plus orientés, le versant perceptif n'en demeure pas moins important et a fait l'objet de ses recherches. A partir de quatre expériences réalisées auprès d'une population expérimentale plus âgée que la population contrôle, elle arrive à conclure que la morphologie flexionnelle est plus altérée chez ces enfants. Il y a une certaine sous – spécification des représentations phonologiques chez les enfants francophones. Cette sous-spécification apparaît en initiale et en finale de mot en lieu et place du préfixe et du suffixe. En outre, elle relève aussi des difficultés de discrimination des phonèmes ayant plusieurs traits communs. Parlant ainsi de ces difficultés de discrimination, elle a recours aux travaux de Bishop (1990) qui avait trouvé que les difficultés de ces enfants étaient la conséquence de leur incapacité à dépasser un niveau d'analyse syllabique de la langue. En d'autres termes, ces enfants ne parvenaient pas à traiter les similitudes phonémiques qui sont essentielles au traitement automatique de la parole. Toutefois,

outre les implications théoriques soulevées dans cette recherche, on relève aussi des implications rééducatives. Les troubles morphosyntaxiques ne peuvent être pris en charge isolément sans prendre en considération les déficits phonologiques. Il est ainsi recommandé de proposer une rééducation axée sur l’élaboration des représentations phonologiques et d’en observer les effets sur la morphologie et la syntaxe.

Par ailleurs, Bigouret (2004) a orienté son travail sur le volet diagnostique des troubles pragmatiques. Son travail s’intitule « *Mise au point d’un outil d’évaluation des capacités pragmatiques pour une population d’enfants dysphasiques phonologico-syntactiques et lexico-syntactiques* ». D’après elle, la plupart des études sont centrées sur les aspects formels de la langue et non sur les aspects fonctionnels du langage et toutes ses implications sociales. Son travail est très original et innovant car il met sur pied la première batterie d’évaluation des capacités pragmatiques chez une population d’enfants francophones âgés de 8 à 11 ans. Elle travaille sur une population expérimentale de 6 enfants de 8 à 11 ans et une population contrôle de 7 enfants de 8 à 11 ans. Son objectif a été de voir si l’outil élaboré pourrait permettre de dissocier les performances pragmatiques des performances structurelles de l’échantillon de recherche. Les résultats de ses analyses laissent à penser que les compétences pragmatiques chez les enfants dysphasiques sont quelque peu influencées par les performances linguistiques structurales limitées. Les déficits linguistiques primaires des enfants dysphasiques empêchent leur bon investissement dans la communication.

D’autre part, Cronel-Ohayon (2004) a travaillé sur le thème : « *Etude longitudinale d’une population d’enfants francophones présentant un trouble spécifique du développement du langage : aspects syntaxiques* ». L’étude de Cronel-Ohayon a porté sur un suivi longitudinal chez une population francophone de 11 enfants âgés entre 3 ans 10 mois et 7 ans 11 mois présentant un trouble spécifique du développement du langage (TSDL) sur les aspects syntaxiques. Il faut tout de même rappeler que la syntaxe constitue l’aspect central des TSDL. Elle a utilisé une méthode double. C’est-à-dire, d’une part la création de tâches expérimentales dans le but d’évaluer des aspects précis de la syntaxe, et d’autre part, une analyse de corpus du discours spontané afin d’analyser le langage dans des situations plus naturelles et écologiques et de manière longitudinale. Les tâches expérimentales ont porté sur l’élicitation et la compréhension de pronoms clitiques sujets, objets et réflexifs, l’élicitation des questions, l’élicitation et la compréhension du passif, l’élicitation des propositions relatives, l’évaluation de l’accord sujet-verbe, et finalement l’élicitation de l’accord entre le nom et l’adjectif. Toutefois,

les épreuves standardisées multiples ainsi que des questionnaires ont contribué à la collecte des données. Les buts de cette recherche sont multiples : (1) caractériser le langage d'une population d'enfants TSDL francophones ainsi que son évolution, et identifier des marqueurs qui permettraient d'affiner et de rendre plus certain le diagnostic de TSDL dans la langue française ; (2) tester les principaux modèles théoriques et tenter d'identifier les processus cognitifs ou linguistiques sous-jacents à cette pathologie du langage ; (3) confronter le profil linguistique des enfants TSDL avec celui des enfants ne présentant aucun trouble apparent du langage afin d'obtenir des éléments de réponse concernant la nature du TSDL sur un plan évolutif (délai ou déviance ?) ; (4) comparer les deux méthodes employées (expérimentation et analyse de corpus). Elle est arrivée aux résultats selon lesquels un TSDL est composé, à un moment donné de son évolution, d'un déficit de la phonologie et de la mémoire phonologique à court terme chez tous les enfants ainsi que par des troubles syntaxiques variés pouvant différer d'un enfant à l'autre. Dans certains cas, ces troubles s'accompagnent d'une faiblesse lexicale, de troubles de la discrimination phonologique, d'une faiblesse motrice ou praxique bucco-lingo-faciale. Les tâches expérimentales ont montré des difficultés spécifiques au groupe d'enfants TSDL par rapport au groupe contrôle constitué des enfants plus jeunes appariés sur un niveau linguistique pour les éléments syntaxiques suivants : accord du genre du pronom sujet (*elle*), ainsi que pour la compréhension du genre des pronoms objets (*le* vs *la*), accord entre le sujet et le verbe (pluriel), production et élicitation des pronoms objets (omissions), inversion sujet-verbe notamment dans la formulation de questions, production des propositions relatives et finalement une tendance à ne produire que des passifs courts ou des formes causatives (pas de passifs complets). En revanche, le groupe des TSDL a obtenu des résultats similaires au groupe contrôle sur l'évaluation des éléments syntaxiques suivants : accord nom-adjectif, questions formulées avec un prénom initial ou final, compréhension du Principe A (*se*) et du principe B (*le*, *la*), compréhension du passif.

Les difficultés syntaxiques du groupe de TSDL concernent (1) les éléments requérant un mouvement syntaxique (mouvement de tête, argumental ou des complémenteurs) avec modification de la suite des éléments de la chaîne SVO et un effet de complexité en cas de croisement de chaînes ou de double mouvement dans le même énoncé, et (2) certaines relations d'accord (verbe, genre). Il n'a pas été possible d'expliquer l'ensemble des résultats par une seule théorie. On est obligé de faire référence à plusieurs modèles pour rendre compte des différents aspects des TSDL. Les modèles qui ont été les plus intéressants et qui ont reçu le plus de validation sont le déficit des représentations des relations syntaxiques dépendantes, le trouble de l'accord, la limitation de la capacité de la mémoire à court terme et la limitation du traitement de

l'information. Nous remarquons clairement l'effet de la combinaison des déficits grammaticaux spécifiques et de la limitation du traitement de l'information. Ce dernier aspect vient moduler et augmenter les difficultés syntaxiques de base. Son travail a apporté ainsi une perspective nouvelle et originale dans la compréhension des TSDL en français notamment, et ce d'autant qu'elle associe deux types de méthodes, ce qui est rare dans les recherches sur le langage.

Plus tard, Ngayambena (2005) a fait une étude sur l'évaluation et la rééducation des troubles articulatoires chez une population TSDL francophone âgée entre 44 et 65 mois. A partir des différentes méthodes et techniques de diagnostic et de rééducation des déficits phonologiques, son étude était plus axée sur le double volet évaluation/rééducation. Il a donc été question de voir comment l'orthophoniste procède pour diagnostiquer un trouble articulatoire afin de redonner une articulation normale à un enfant ayant des déficits articulatoires. La recherche avait pour objectif de déterminer la nature exacte et la gravité du déficit, de poser un diagnostic différentiel de trouble articulatoire et de découvrir les techniques employées par l'orthophoniste pour venir à bout de ces troubles. Cette étude a révélé que l'articulation de ces enfants est le plus souvent caractérisée par le gammacisme, le sigmatisme occlusif, le zézaiement, le lambdacisme et le rhotacisme. Ainsi, les consonnes sont généralement le plus touchées que les voyelles, et ce par rapport aux différents mécanismes requis pour leur articulation.

La rééducation des déficits articulatoires, selon Maurin-Cherou (1993), s'effectue sur la base de deux approches, à savoir l'approche traditionnelle et l'approche phonologique et selon trois grandes étapes qui sont : les exercices de sensibilisation auditive et visuelle, le travail musculaire et les exercices visant l'articulation en discours spontané à partir d'une voyelle facilitatrice. Il a été découvert que, selon la qualité des phonèmes touchés, les séances de rééducation durent 15 minutes avec une fréquence hebdomadaire de 3. La durée du traitement peut varier de deux à six mois en fonction de la gravité du trouble si et seulement si le trouble articulatoire n'est pas un aspect d'un autre trouble beaucoup plus grave à l'instar d'un retard de parole ou de langage ou encore d'une dysphasie. Si le trouble articulatoire est associé à une maladie congénitale comme la trisomie 21, la prise en charge se veut pluridisciplinaire.

Par la suite, Takam (2006) a travaillé sur «*les troubles de l'articulation de la parole chez l'enfant camerounais de trois à huit ans parlant le ghomala' et le français* ». Son travail a porté sur une analyse descriptive et évaluative des troubles de l'articulation infantile tels qu'ils apparaissent chez des sujets camerounais. Il avait comme objectif de faire ressortir le profil

clinique et les caractéristiques épidémiologiques de ces troubles au sein d'une population essentiellement bilingue (français/ghomala') de 73 enfants. A partir des théories traditionnelle, sensori-motrice et phonologique, l'étude se fonde sur une approche éclectique afin d'analyser les différents processus articulatoires. Il s'agissait pour l'auteur de ressortir les données symptomatologiques, étiologiques et épidémiologiques de ces perturbations articulatoires. Au plan symptomatologique, la substitution et l'omission apparaissent comme étant les déficits les plus prépondérants par rapport aux déficits d'assimilation, de distorsion, d'addition et d'omission. Les causes organiques et fonctionnelles ont été considérées comme étant à l'origine desdits déficits. Et au plan épidémiologique, les résultats révèlent environ 5.9% de cas de troubles articulatoires par rapport à la population globale testée dont 4.3% de filles contre 7.5% de garçons.

Enfin, cette étude pourrait apporter du sang neuf aux différents travaux jusqu'ici réalisés. Mettant en parallèle les données d'une population contrôle issue des enfants tout venants européens et celles d'une population expérimentale africaine relevant d'une prise en charge orthophonique, cette étude va permettre de relever les capacités morphosyntaxiques de ces deux populations, afin de repérer le décalage entre elles dans l'axe de développement linguistique. Comme nous l'avons signalé au départ, il s'agira aussi pour nous de découvrir l'origine des perturbations morphosyntaxiques à la lumière des théories linguistiques et surtout de déterminer s'il s'agit d'un trouble de langue ou de langage. Les caractéristiques épidémiologiques chez une population africaine francophone du Cameroun et du Gabon susciteront un nouvel élan de recherche et d'investigation dans un domaine où tout reste encore flou. Ces deux pays sont, comme la plupart des pays africains, caractérisés par un multilinguisme sur le plan national et par un bilinguisme (Cameroun) ou monolinguisme (Gabon) sur le plan institutionnel. Les sujets de cette étude sont exposés à la langue française et les déficits linguistiques analysés sont issus de leur L1 qui est le français.

0-9- Plan sommaire

Nous avons choisi de diviser ce travail en deux parties contenant chacune d'elles trois chapitres. Cette répartition vient du fait que notre étude s'est effectuée en deux phases et dans deux champs différents, à savoir la bibliothèque et la clinique. La première partie est alors réservée au cadre théorique et la deuxième au cadre expérimental.

Le premier chapitre parle des fondements théoriques sur l'acquisition du langage. Dans ce chapitre, nous essayons d'apporter la réponse à la question de l'origine du langage chez l'homme, son évolution et les principales étapes de son développement chez un enfant normal. Par ailleurs, nous abordons le vaste champ théorique de la psycholinguistique où s'affrontent plusieurs approches tentant d'expliquer les différents mécanismes mis en jeu dans l'acquisition du langage en général par l'enfant.

Le deuxième chapitre, quant à lui, se consacre spécifiquement aux mécanismes d'acquisition de la morphosyntaxe du français. Mais avant d'en parler, nous faisons d'abord une présentation schématique de la structure et du fonctionnement de la langue française. Nous étudions les différents processus opératoires dans l'acquisition des morphèmes grammaticaux. De la théorie chomskienne de la grammaire universelle, émergent trois hypothèses : l'Hypothèse de la Continuité Stricte Forte, l'Hypothèse la Continuité Stricte Faible et l'Hypothèse de la Discontinuité.

Dans le troisième chapitre, avant de nous pencher sur les conceptions et les perspectives théoriques autour des TSDL, nous faisons la lumière autour de ce que les chercheurs ont appelé troubles spécifiques du développement du langage oral. Nous essayons aussi de définir les dysphasies développementales en nous tournant vers la pléthore des hypothèses qui tentent d'expliquer l'origine du trouble. En effet, l'Hypothèse des troubles de l'output, l'Hypothèse du trouble de l'input, l'Hypothèse d'un trouble du LAD, l'Hypothèse des troubles des représentations symboliques, l'Hypothèse des troubles sur les processus d'apprentissage et l'Hypothèse des difficultés à traiter et à stocker l'information extérieure sont autant des pistes qui mènent vers la compréhension de la nature du trouble, ses manifestations et les orientations thérapeutiques. Ce chapitre traite aussi de l'épineuse question de la morphosyntaxe en pathologie. Ici tout comme dans le premier chapitre, plusieurs approches théoriques s'affrontent pour rendre compte de l'origine des difficultés morphosyntaxiques des enfants dysphasiques. Nous évoquons tour à tour l'approche formelle et son implication dans les troubles morphosyntaxiques, l'approche développementale et son implication et enfin l'approche constructiviste.

La deuxième partie de ce travail est essentiellement pratique car nous l'avons réalisée en clinique. La méthodologie, socle sur lequel repose cette étude, est l'objet du chapitre quatre où nous évaluons effectivement douze enfants qui constituent notre population expérimentale. Elle est répartie en quatre tranches d'âge en raison de trois enfants chacune. Nous disposons d'un outil d'évaluation *EVALO 2-6* composé d'un parcours « Morphosyntaxe » constitué de quatre épreuves majeures : « Tâche pragmatique 1 », « Compréhension morphosyntaxique », « Programmation morphosyntaxique » et « Répétition des phrases ». Nous utilisons un autre instrument qui est l'observation semi dirigée à travers les grilles d'observation destinées aux parents et à l'orthophoniste.

Les résultats issus de l'expérimentation sont présentés au chapitre cinq. Dans un premier temps, nous présentons les capacités morphosyntaxiques de chaque enfant individuellement. Comme ils ont été répartis en quatre tranches d'âge, nous calculons la moyenne de scores par épreuve et on la reporte sur des graphes correspondants. Les données de scores sont calculées en moyenne d'écart-type et portées sur des radar-synthèse. Le radar-synthèse contient cinq plages de couleur (rouge, orange, jaune, bleue et verte). Chaque performance est reportée sur une plage de couleur correspondante. Les données des grilles d'observation sont commentées à la fin des différentes épreuves.

Le dernier chapitre (chapitre 6) va épiloguer sur les techniques de prise en charge des enfants dysphasiques et sur leurs besoins en éducation. En matière de rééducation orthophonique des enfants dysphasiques, plusieurs principes et procédés font état de la question. Il en ressort que l'application de l'un ou l'autre dépend de plusieurs facteurs, à savoir l'âge de l'enfant, ses capacités, la nature du trouble, la disponibilité de son entourage et le potentiel infrastructurel de l'orthophoniste. Nous balayons la pléthore des principes et procédés suivants : la stimulation renforcée à travers les programmes dirigés aux familles, l'usage des systèmes augmentatifs par le renforcement de l'input et de facilitation de l'output, l'entraînement des capacités liées aux troubles associés et l'intervention formelle. Il est aussi possible, dans les cas les plus sévères, de faire appel à la communication alternative souvent employée chez les patients atteints de l'audimutité.

Le terme Psycholinguistique est utilisé pour la première fois en 1954 par les tenants du courant bélégialement pour désigner la science qui étudie les processus d'encodage et de décodage mis en jeu dans les actes de communication. Mais la Psycholinguistique actuelle doit ainsi son origine au déclin du bélégialement en linguistique (avec la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky qui s'oppose au structuralisme) et en psychologie (avec l'avènement de la psychologie cognitive).

La psychologie cognitive naît dans les années 1960 à la suite du développement de l'informatique. De nombreux psychologues américains commencent alors à envisager le fonctionnement psychique comme un système de traitement de l'information et s'attachent à le décrire tant du point de vue des processus de ce traitement que du point de vue de la structure de l'information. La psychologie cognitive se situe donc au carrefour de la biologie, de la psychologie, de la linguistique et de l'informatique. Elle a pour objet d'étude les mécanismes de la pensée grâce auxquels s'élabore la connaissance au niveau de la perception, la mémoire et l'apprentissage puis la formation des concepts et le raisonnement logique. Brin & al. (2004 : 209) trouvent que la psychologie cognitive : « *distingue les représentations (connaissances déclaratives) des processus qui opèrent sur ces représentations (connaissances procédurales)* ». Les méthodes d'analyse de la psychologie cognitive s'apparentent à celles de la psychologie expérimentale mais c'est l'intelligence artificielle qui lui fournit ses modèles les plus riches. Elle entretient de nombreux rapports avec d'autres disciplines comme la logique formelle, la linguistique, la neurologie et a créé d'autres secteurs de recherche dont l'un des plus importants concerne le développement du langage qui aboutit à la psycholinguistique.

La psycholinguistique, en étudiant les processus psychologiques qui sous-tendent l'acquisition et l'utilisation du langage chez l'enfant, est un champ d'étude à l'intersection de la psychologie, de la linguistique et de la biologie du langage. Envisagée en tant que branche de la psychologie cognitive, elle utilise les descriptions linguistiques pour émettre des hypothèses sur le fonctionnement et les représentations mentales mises en jeu lors du développement du langage, ainsi que dans les activités linguistiques de production et de compréhension du langage. Son objet est le langage en tant qu'instrument de représentation et de communication, tel qu'il s'acquierte chez l'enfant. La démarche psycholinguistique vise à mettre en évidence non seulement des étapes dans l'acquisition des capacités langagières, mais également des processus psychologiques (stratégies, opérations) grâce auxquels le langage se développant est utilisé par l'enfant. Le langage, principal vecteur de la communication interhumaine, est un support de la pensée, en rapport avec les processus de symbolisation. Les messages qu'il véhicule ne sont pas seulement des informations ou des demandes: le langage sert aussi à communiquer des

sentiments, des impressions, des angoisses. Il prend ainsi une part essentielle dans les relations de l'enfant avec autrui, et est intimement lié au développement et à la structuration du fonctionnement psychique dans son ensemble.

Ce travail s'articule autour des troubles spécifiques de développement du langage oral (TSDLO) chez une population d'enfants dysphasiques. A cet effet, avant de parler desdits troubles, il est impératif de faire un aperçu théorique et la littérature qui anime le domaine depuis des décennies jusqu'à nos jours. Il sera question de parler des fondements théoriques sur l'acquisition du langage oral en général et de la morphosyntaxe du français en particulier. Cette section ne pourra être close sans retracer les différentes conceptions autour des TSDLO. Les symptômes linguistiques et non linguistiques (manifestations cliniques) font aussi l'objet d'étude dans cette première partie. De façon générale, la première partie de notre étude est divisée en trois chapitres : Le premier s'intitule : les fondements théoriques sur l'acquisition du langage, le deuxième : les mécanismes d'acquisition de la morphosyntaxe et le troisième : définition, description et perspectives théoriques autour des TSDLO. Nous abordons de ce fait le premier chapitre de cette recherche dans la section suivante.

INTRODUCTION

Aujourd’hui, on sait combien la communication est importante et même indispensable via des nouveaux outils de communication dont dispose le monde contemporain. Il se trouve que devant cette nécessité qu'un individu a d'appartenir à un groupe, le dialogue revêt une fonction fondamentale dans les rapports entre les individus. L'insertion dans le groupe demande l'acquisition d'au moins une langue. Pour l'enfant, en ce qui le concerne, il est mis en situation de communication avec l'adulte pour la résolution de ses besoins élémentaires dès sa naissance. Il est donc par essence voué à la communication avec autrui. La langue qui est une sous-catégorie du langage est ainsi le moyen par lequel cet enfant est appelé à communiquer avec son entourage. C'est vraisemblablement un fait tout naturel. Toutefois, la notion de retards de langage et/ou de dysphasies remet en question cette norme, cet aspect universel et naturel de l'acquisition du langage chez l'enfant. Selon la logique normale des choses, le langage s'acquiert de façon naturelle sans effort de la part de l'enfant et même de son entourage.

Avant d'entrer dans le débat théorique qui anime la psychologie du langage, nous allons d'abord explorer de nouveau le concept de langage tout en exposant ses bases biologiques et neurobiologiques. Par la suite, on statuera sur l'origine et l'évolution du langage humain puis sur les modèles des animaux. La dynamique dans l'apprentissage du langage et les étapes du développement normal du langage constituent les repères pour expliciter la notion de trouble ou de retard. Le chapitre se termine par un rappel des théories psycholinguistiques qui animent la science dans le domaine de l'acquisition et de l'apprentissage du langage.

1-1- Qu'est-ce que le langage ?

Poser cette question, c'est admettre qu'on essaye au départ de dire ce que le langage peut être à partir d'autres réalités que lui-même. Ainsi, les relations entre les hommes, leurs conduites, leurs constructions imaginatives, leurs rêves, leurs bizarries ou les anomalies de leurs actions seraient un langage qu'il appartient au psychologue ou au psychanalyste d'interpréter. Vu ainsi, le langage est premier dans les préoccupations de l'homme. Le langage fait l'homme, lui appartient et le détermine. Il marque une distinction évidente entre lui et tout autre être vivant animé ou inanimé. Le langage est le symbole de la pensée. Tout est signification, donc tout est langage. Oléron (1978 :55), dit que « *le langage est un système de signes, un discours plus ou moins obscur que l'homme de l'art déchiffre en lui substituant un discours, en principe plus clair et plus cohérent* ». Dans cette définition, le langage est un produit brut qui ne peut être consommé qu'après transformation par un artiste qui n'est autre personne ici que le linguiste. Du point de vue psycholinguistique selon Brin & al. (2004 : 134), « *le langage est une activité symbolique qui permet de construire un substitut détachable de la réalité : il correspond à une activité symbolique de signification* ». Mais le langage n'est pas directement observable, et son accès passe par les langues dans lesquelles il se réalise. C'est à travers son apprentissage et son appropriation de la langue, quelle qu'elle soit, que l'enfant va mettre le langage en fonctionnement et va avoir une activité symbolique de signification. L'enfant va apprendre à parler en apprenant la langue et en construisant un langage.

Toutefois, le langage n'est pas seulement le propre de l'humain. Les animaux communiquent entre eux de multiples manières. Pour essayer de donner une définition un peu acceptable ou moins ambigu, on conviendra avec Dortier (2001) de partir sur la base d'un certain nombre de critères. Les critères de définition du langage humain varient selon les auteurs, mais la plupart s'accordent sur ces quelques caractères distinctifs entre la communication humaine et la communication animale:

- ✓ La créativité : le langage humain a la capacité d'exprimer un nombre de significations quasi illimité, alors que la communication animale se limite à quelques messages stéréotypés (appel, alerte, demande, etc.). La fameuse "danse des abeilles" n'a qu'une seule fonction : indiquer aux ouvrières de la ruche où se trouve de la nourriture. Le langage humain permet de décrire des objets, des situations, de raconter des histoires sans fin... Cette créativité résulte elle-même de deux autres particularités.
- ✓ Le langage est construit à partir d'unités élémentaires (de sons et de sens) qui s'assemblent pour former des milliers de mots et de phrases. C'est ce que les linguistes,

principalement Martinet (1960), appellent la double articulation. Selon lui, le langage humain est construit à partir d'une "double articulation". La première articulation est celle des unités sonores - les phonèmes - qui peuvent être assemblées pour former des mots différents et la seconde articulation est celle des unités de sens (morphèmes, mots, phrases) qui permettent par combinaison, de composer une infinité d'énoncés.

En outre, certains linguistes ont noté que le chant des oiseaux est également construit à partir d'unités sonores de base (les notes) qui s'agencent en variations mélodiques différentes. On en trouve une centaine chez certaines espèces.

- ✓ La représentativité est un autre caractère fondamental du langage humain. Un mot n'est pas un simple signal (comme un cri, une posture, un geste) qui exprime une émotion (colère, peur) ou une sollicitation ("*attention danger!*", "*donne!*", "*sors d'ici vite !*"). Le langage repose sur des signes arbitraires qui renvoient à des représentations du monde. Par une phrase simple comme "*Pierre est à l'hôpital*", l'on peut représenter un objet, une personne et donner des informations sur leur situation.

Mais le mot langage est plein d'ambiguïté. La distinction devenue classique depuis Ferdinand de Saussure et qu'on reprend aujourd'hui avec des termes identiques ou différents entre langage/langue/parole, n'est pas entièrement éclairante ni indiscutable, quoique utile. La parole est l'activité du sujet qui agit et produit le discours. La langue est la réalité objective qu'on peut considérer de l'extérieur, par exemple dans les textes ou les enregistrements. Ainsi, Ferdinand de Saussure (1972: 25), pense que « *la langue est un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus* ». En d'autres termes, c'est parce que l'homme dispose de la faculté langagière qu'il y aurait des langues pour la mettre en exergue. En même temps, on note la double action du social dans la faculté et dans sa mise en pratique. Il s'agirait alors de constater que l'homme ne peut être doué de cette faculté que s'il est issu d'un environnement humain. Par conséquent, sa langue serait la langue de son environnement immédiat. La réalité de la définition du langage est très complexe car elle concerne des disciplines variées : c'est un acte physiologique (réalisé par différents organes du corps humain), psychologique (supposant l'activité volontaire de la pensée) et social (permettant la communication avec les hommes).

Concernant la nature du langage, le linguiste apporte des informations très importantes sur les langues en déterminant pour chacune d'elles sa constitution, son dynamisme, son acquisition et les difficultés relatives à son usage, les méthodes thérapeutiques appropriées, les effets de contact de langues et de multilinguisme, etc. L'analyse linguistique permet de distinguer les

formes et les catégories qui fournissent des cadres pour classer, comparer, mettre en rapport, proposer des schémas et des mécanismes qui rendent visible la production d'une phrase et ses transformations. Tout cela est important pour la connaissance de l'objet langage. Mais sous-jacent aux langues et au langage, se trouve le sujet parlant ou, le sujet qui connaît la langue et est susceptible de la parler et de la comprendre. De ce sujet, sans lequel il n'y aurait ni langue, ni langage, ni parole, le spécialiste du langage refuse d'en faire l'objet de ses recherches pour éviter des interférences avec la Psychologie. La conception de Bouton (1999: 5), selon laquelle : « *Le langage est un phénomène dynamique dont les notions grammaticales et syntaxiques sont l'expression formelle* » est une évidence. Il a limité ses analyses sur les productions linguistiques tout en ignorant l'individu qui fournit les énoncés. Mais la marge entre la linguistique et la psychologie est très fine et on dirait même que les deux sont complémentaires. On ne saurait étudier l'une dans un parallélisme absolu vis-à-vis de l'autre. C'est ainsi que Chomsky (1981) a trouvé des convergences entre la linguistique et la psychologie. En établissant ce rapport, il réhabilite le recours au langage pour atteindre les structures et les organisations cognitives car selon lui, ce qu'un enfant dit est un indice de ce qu'il pense et en est révélateur. Le langage a une influence sur le développement cognitif de l'enfant, car on remarque que l'enfant qui n'a pas encore acquis le langage ou qui n'en possède qu'un usage rudimentaire n'est pas capable de réussir certaines tâches, de résoudre certains problèmes par opposition à un enfant plus âgé, qui lui a acquis la langue et parvient à les résoudre. On dira que c'est l'acquisition du langage ou le progrès dans son usage qui a permis de réussir ses tâches. Par conséquent, c'est au langage qu'il faut attribuer cette supériorité en ce gain dans le développement. Les études de Chomsky (*ibid*) ont montré qu'il existe une corrélation entre le niveau de développement et le langage. L'acquisition du langage est plus rapide chez les enfants dont le quotient intellectuel est élevé (ceci vaut aussi pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture). Elle est retardée chez les enfants dont le quotient intellectuel est bas et devient de plus en plus difficile à mesure qu'on descend vers les niveaux pathologiques.

Le langage est une capacité cognitive dont le but principal est de permettre la communication entre humains. Il sert aussi à articuler la pensée. En effet, la pensée ne peut émerger sans le langage qui lui sert à se représenter mentalement les concepts et à les manipuler. On notera que le langage et la pensée se développent à peu près en même temps. Par ailleurs, le langage est un outil d'organisation sociale important car il permet aux locuteurs de s'identifier comme membres d'une communauté linguistique donnée et ainsi de se distinguer des autres communautés. Le langage est essentiellement structuré pour l'oral parce que l'avènement de l'écriture est relativement nouveau. Ainsi, la lecture vient doubler la parole, mais jamais

l'inverse. On peut aussi dire que cette caractéristique de l'oralité du langage se transpose aux langues. Ceci est une évidence car l'acquisition de la langue orale, entre 12 et 60 mois, précède celle de la langue écrite qui se situe à partir de 6 ans. En outre cette thèse ne résout pas totalement la question de la dichotomie entre langage/langue. Le langage est structuré à l'oral et se réalise à travers la langue d'abord oralement, puis par écrit suivant des signes conventionnellement adoptés par la communauté linguistique. Ce qui rejoint la pensée de Beaudoin (2003 : 3) qui écrivait:

Le langage est un ensemble abstrait qui recouvre toutes les langues; c'est l'ensemble des choix offerts aux langues sur toutes les possibilités de communication orale que permettent le corps pour amener à une communication entre humains. La langue est un ensemble cohérent de choix faits par un groupe social donné sur l'entier des possibilités que nous offre le langage pour communiquer entre humains. C'est une convention de communication qui permet aux membres d'une même communauté de se comprendre. Par ailleurs, il ne faut pas confondre langue et parole. La parole est le résultat de l'application de la langue. La langue est un phénomène social alors que la parole est un phénomène individuel.

Dans le même ordre d'idées, Rondal & Seron (1989 : 77), affirmaient : « *le langage est la fonction complexe qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des idées, des concepts au moyen de signes acoustiques ou graphiques ainsi que des signes gestuels* ». Ce processus s'appuie sur un ensemble de signes, régi par des règles, qui est désigné par le terme langage. Les linguistes n'ont toujours pas été d'accord sur une définition unanime des concepts langage et langue, mais partagent néanmoins leurs caractéristiques et tous s'inspirent de la conception saussurienne sur la question. S'il fallait les classer selon une certaine hiérarchie, le langage est premier car sous-jacent chez tout être humain ; la langue est deuxième car appartenant à une communauté et la parole est troisième car appartenant à un individu. Dès lors, comment rendre compte des types de connaissances que l'enfant développe quand il acquiert le langage ? D'après Rondal (1986:13), la réponse à cette question dépend « *pour une très large part de la théorie linguistique et psycholinguistique à laquelle il est fait référence* ».

A ce propos, différentes conceptions théoriques sur le langage se sont succédé depuis plus d'un demi-siècle. D'abord, nous avons celle qui conçoit que le langage est un répertoire de mots organisés en énoncés sur une base associative. Ensuite, celle dominée par les aspects formels tels que les règles qui président à l'organisation des mots en syntagmes et en phrases. Ce point de vue formel fait place enfin à une conception du langage comme instrument de communication, conception où les aspects sémantiques et syntaxiques jouent un rôle important, chacun à son

niveau, dans l'économie du système linguistique tandis qu'on insiste également sur les effets des actes de parole en situation de communication (pragmatique).

Pour Walter (1998), le langage est un système symbolique, particulier, organisé sur deux plans. D'une part, il est un fait physique : il a besoin du cerveau pour se construire et emprunte le truchement de l'appareil vocal pour se produire, de l'appareil auditif pour être perçu. Sous cet aspect matériel, il se prête à l'observation, à la description et à l'enregistrement. D'autre part, il est structure immatérielle, communication de signifiés remplaçant les évènements ou les expériences par leur évocation. Tel est le langage: une entité à double face. Ce qui permet de distinguer les deux formes que peut prendre le langage (production et réception). Si l'on se met du côté de la production du langage, on distingue l'oral et l'écrit et si c'est du côté de la réception dans la communication, on distingue l'écoute pour le langage oral et la lecture pour le langage écrit. D'où la distinction entre les dysphasies expressives et les dysphasies réceptives.

Quant à Lehuelleur (2008 :46),

Le langage peut se définir comme l'ensemble des processus permettant d'utiliser un code ou un système conventionnel servant à représenter des concepts ou à les communiquer et utilisant un ensemble de symboles arbitraires et de combinaisons de ces symboles. Dans l'opposition traditionnelle entre langage et parole, la parole, selon cet auteur, est l'ensemble des mécanismes et comportements moteurs permettant la production des sons constitutifs du langage parlé ou phonèmes. Le concept de langage est donc plus vaste que celui de la parole puisqu'il comprend aussi tout l'aspect représentatif de la parole et les idées elles-mêmes avant même qu'elles ne soient transformées en sons.

Par conséquent, on reconnaît au langage trois composantes à savoir la forme, le contenu et l'usage. La forme comprend les sons et la syntaxe permettant de les utiliser; le contenu représente la signification ou la sémantique du langage, c'est à dire qu'il fait référence aux idées véhiculées par la forme, et l'usage (ou pragmatique) est l'ensemble des circonstances sociales et le contexte général de la communication linguistique. Vu sous cet angle, il établit une relation avec trois fonctions du langage révélées par Jakobson (1973). La fonction poétique correspondrait à la forme, la fonction référentielle correspondant au contenu et la fonction conative serait en rapport avec l'usage du langage.

En outre, contrairement à ce que disent la plupart des recherches postsaussuriennes, la linguistique contemporaine s'intéresse beaucoup plus au langage qu'aux langues ; les langues ne servant en général qu'à mieux comprendre le langage. Pour autant, le langage est considéré comme une faculté spécifique de la cognition, de la pensée. Toutefois, on ne peut isoler l'humain de la société dont il fait partie. La majeure partie du comportement humain est le résultat de contacts sociaux: l'alimentation, la langue, le comportement social, le vécu quotidien, la façon

d'exprimer ses émotions, etc. Or, tout comme le psychologue qui s'intéresse au comportement et à la pensée, ou comme l'anthropologue qui s'intéresse à la vie de l'homme au sein d'un groupe, le psycholinguiste cherche à mieux comprendre les mécanismes et les moyens qu'utilise l'homme pour exprimer sa pensée. En cherchant ce qu'il y a d'universel et en observant les comportements spécifiques, les psychologues, les linguistes, les anthropologues, les philosophes et les chercheurs des autres disciplines des sciences cognitives essayent de comprendre et d'expliquer le comportement humain. Du point de vue du langage, il est question de comprendre ses origines dans le temps. Plus encore, il s'agit de découvrir les processus d'acquisition du langage chez l'enfant, de ressortir les bases neurobiologiques du langage humain afin d'expliquer l'origine et les manifestations des perturbations que connaissent certains enfants au cours de leur développement. De façon plus simple, la psycholinguistique cherche à comprendre le fonctionnement du lien entre le cerveau et le langage d'une part et de comprendre l'origine des certains dysfonctionnement dans l'acquisition et l'utilisation du langage.

1-2- Bases neurobiologiques du langage

La neurobiologie a été, depuis des années, basée sur les notions acquises par les pionniers de la méthode anatomo-clinique Broca (1861, 1865), Wernicke (1874) et plus précisément Pierre-Marie (1906) et Luria (1970). Tous ces cliniciens avaient établi la base de l'aphasiologie moderne comme la source unique des connaissances et de réflexion sur les liens entre le cerveau et le langage jusqu'à une époque récente. A partir des années 80, la possibilité d'aborder la morphologie du cerveau normal, par le scanner et ensuite par l'*Imagerie par Résonance Magnétique (IRM)*, n'a pas apporté de nouvelles révélations aux données de l'aphasiologie classique. Toutefois, pour Habib et al (2003: 13), « *l'Imagerie par Résonance Magnétique a fourni des éléments de réponse à une question restée jusqu'alors inexplorée ; celle des bases neurobiologiques de la latéralisation hémisphérique du langage* ».

Depuis les révélations de Broca (1861 ; 1865), la latéralisation du langage à l'hémisphère gauche est l'une des caractéristiques du cerveau humain les plus attestées. Les études de Zaidel (1990) ont confirmé que l'hémisphère droit isolé n'a accès qu'à un lexique très restreint et semble surtout incapable de toute production de langage articulé. La spécificité de l'hémisphère gauche est de décoder les aspects du langage nécessitant le traitement de l'information. Il s'agit des aspects phonologiques et syntaxiques de la parole. Par contre, les aspects sémantiques et lexicaux sont en partie sous-tendus par les deux hémisphères.

La manualité constitue l'un des facteurs susceptibles de faire varier le degré de latéralisation du langage. En effet, celle-ci s'opère à travers trois principaux processus: (1) quand on compare l'incidence de l'aphasie après une lésion gauche chez des sujets droitiers et gauchers, (2) lorsqu'on réalise une inactivation hémisphérique à l'Amytal chez des sujets épileptiques devant subir une intervention chirurgicale et (3) quand on utilise chez des sujets neurologiquement sains le test d'écoute dichotique. On arrive enfin à conclure que l'hémisphère gauche est spécialisé pour les tâches linguistiques. La méthode de "dichotic listening" ou écoute dichotique fut introduite par Broadbent (1954), méthode qu'il utilisait dans le contexte de ses travaux sur l'attention et la mémoire. L'épreuve consiste à envoyer simultanément à chaque oreille des messages de signification différente et de noter ceux qui sont les mieux perçus. Un casque maintient sur la tête du sujet deux haut-parleurs (écouteurs) appliqués sur chacune des oreilles. Chaque écouteur est relié à une piste magnétophonique propre. On peut faire ainsi parvenir à chaque oreille, simultanément, des messages différents. Cette rivalité permet de rechercher s'il existe une prépondérance de l'une ou l'autre oreille pour le matériel présenté. Selon les cas, il s'agit de messages verbaux (mots sans signification, bruits familiers, mélodies).

Les études de Bryden (1987) sur les populations aphasiques ont aussi montré que chez le droitier, l'hémisphère gauche est dominant pour le langage dans plus de 95% des cas et chez le gaucher, les données suggèrent une participation des deux hémisphères dans les proportions variables d'un individu à l'autre.

Au cours du 20^{ème} siècle, deux étapes essentielles ont marqué les conceptions sur les mécanismes nerveux du langage. Dans les années 50-60, les résultats des expériences de stimulation électrique directe du cerveau et les données neuro-psychologiques, de plus en plus nombreuses et précises, conduisent à définir deux aires fonctionnelles connectées qui interviennent de manière sérielle grâce à des associations intra-hémisphériques (qui dominent sur l'hémisphère gauche chez le droitier) dans les processus d'élaboration de la parole. Il s'agit de l'aire postérieure réceptrice de Wernicke au confluent pariéto-temporal et de l'aire antérieure frontale effectrice de Broca. Ces deux aires font partie du cortex cérébral associatif. Les études de Delacour (1998) remettent en cause les résultats de Chomsky (1981) selon lesquels la base neurobiologique du langage serait un module cérébral spécial, un «Language Acquisition Device», n'existant que chez l'homme, échappant aux lois générales des systèmes biologiques, par exemple aux lois de la variabilité génétique. C'est ce que pense aussi Libermann (1984), qui est cité ici par Delacour (1998 : 184) en ces termes :

Ainsi la distinction entre performance et compétence, argument classique du dualisme neurobiologique pour rendre compte des différences individuelles ou de celles liées au sexe, ne semble avoir de fondement scientifique.

Bien que les bases cérébrales du langage chez l'homme aient été l'objet de nombreuses recherches et soient en grande partie connues aujourd'hui, un tel module n'a pas été identifié et beaucoup de spécialistes nient encore son existence. Du point de vue de la biologie de l'évolution, qui constitue le centre des travaux de Delacour (1998), une telle discontinuité entre l'homme et l'animal est peu vraisemblable par rapport à une histoire naturelle du langage obéissant aux lois générales de la différenciation des fonctions cognitives. Pour Chevrie-Muller (1996), les bases neurobiologiques du langage, même dans ses aspects syntaxiques, pourraient être, comme pour d'autres fonctions, une réorganisation, une réaffectation, une extension des mécanismes préexistant à la base d'autres formes d'activité cognitive ou de l'organisation des actes moteurs en particulier les actes séquentiels mis en jeu par la fabrication d'outils.

Lehouelleur (2008) pense que parmi toutes les fonctions du cerveau humain, le langage est celle où l'organisation cérébrale atteint son plus haut degré de complexité. Pour comprendre les mécanismes neurobiologiques du langage humain, il est nécessaire de se poser deux questions fondamentales concernant son origine:

- Tant phylogénétique, c'est à dire: quelles ont été les circonstances qui, dans l'évolution des êtres vivants, ont servi de base à l'éclosion du langage humain?
- Qu'ontogénétique, c'est à dire: quelles ont été les étapes qui, au cours du développement, ont permis d'aboutir à un ensemble de caractères signifiants définissant le langage de l'adulte ?

De par cette complexité maximale chez l'homme, le langage offre un modèle d'étude privilégié pour la compréhension des mécanismes de l'évolution dont il semble constituer une sorte de point culminant. Enfin, les rapports étroits existant entre le langage et la pensée font de son étude le terrain idéal pour tenter d'approcher la question aussi ancienne qu'actuelle du lien entre le cerveau et l'esprit. Grâce au langage, sous toutes ses formes, oral, écrit ou gestuel, la vie mentale humaine, cognitive et émotionnelle, se distingue de la vie mentale de l'animal essentiellement instinctive. L'ensemble des aptitudes cognitives de l'homme reposent essentiellement sur le langage. L'homme, grâce au langage, est capable de conceptualiser des raisonnements et des stratégies logiques, des états d'âme et des sentiments affectifs ou émotifs ainsi que de les exprimer par des signifiants oraux, gestuels et écrits. De plus, grâce à la conceptualisation permise par les signifiants du langage, l'homme peut se souvenir de ses constructions mentales (logiques ou affectives, intellectuelles ou sentimentales) mais surtout

anticiper en prévoyant les conséquences de leur mise en œuvre. C'est ainsi qu'il est permis d'associer des types particuliers de troubles cognitifs observés chez un individu. A cet effet, les troubles du langage peuvent alors être dûs à des atteintes de régions spécifiques du cerveau, celles-là mêmes que l'on sait être impliquées dans le langage.

Actuellement, des techniques modernes d'imagerie cérébrale fournissent des images instructives du cerveau pendant les activités cognitives. Associées aux techniques classiques d'investigation de la neurologie clinique et de la neurophysiologie, on peut déterminer les processus fonctionnels et les structures cérébrales impliquées dans le langage et la vie mentale de l'être humain.

1-2-1- Origine du langage humain

La question de l'origine du langage a connu tour à tour des divergences et a été même à l'origine de spéculations diverses. On a en l'occurrence le philologue Friedrich Max Müller, cité par Dortier (2003), qui a parlé de la théorie « bow-bow » selon laquelle les onomatopées étaient à l'origine du langage ou encore la théorie « pooh-pooh » qui supposait que le langage dérivait des cris d'alerte chez les animaux. Pour la linguistique naissante, qui voulait constituer une véritable science, il fallait mettre un terme à ce débat peu évolutif. C'est alors qu'en 1866 que la Société de linguistique de Paris, lors de sa création, suspendit toute publication relative à l'origine du langage. Il a fallu attendre la fin du 20^e siècle pour que ce sujet sorte du silence dans lequel il avait été plongé depuis des siècles. Sa réapparition a entraîné la naissance de nouveaux domaines d'études en plus des domaines classiques basés sur l'aspect formel du langage, tels que l'apprentissage et l'acquisition du langage et des troubles associés, l'étude sur les bases anatomiques et neurobiologiques du langage, etc.

Dans les années 80, la thèse d'une émergence très récente du langage a prévalu. Le langage serait apparu avec *Homo sapiens* il y a 150 000 ans environ. Cette hypothèse s'appuyait notamment sur l'étude de l'appareil vocal (larynx, pharynx, tractus vocal) et montrait que ni l'anatomie des australopithèques, ni celle des *Homo erectus* ne permettaient d'articuler des sons. On en a déduit que seul *Homo sapiens* avait pu parler. L'avènement récent du langage semblait confirmé par l'apparition concomitante d'autres phénomènes culturels survenus vers -100 000 ans : l'art, les sépultures, l'accélération des innovations techniques. Autant de signes de présence d'une capacité symbolique qui aurait accompagné le langage chez l'homme.

Depuis les années 90, des arguments en faveur d'une apparition bien plus lointaine du langage ont été avancés. Des études plus précises sur l'appareil vocal ont d'abord montré

qu'*Homo erectus* pouvait tout de même articuler une palette de sons identiques à celle d'un enfant de deux ans. Or, avec quelques phonèmes, on peut déjà produire un vocabulaire assez varié. De plus, l'anatomie de l'appareil vocal n'est pas un argument décisif car on peut envisager l'existence d'un langage gestuel, sans parole, comme c'est le cas de la langue des signes.

Des recherches sur l'anatomie du cerveau suggèrent également de reculer les dates d'apparition du langage. Depuis -2,5 millions d'années jusqu'à nos jours, on constate chez tous les *Homo* une augmentation continue de la taille du cortex frontal et temporal, là où sont centralisées les activités de conceptualisation, de planification et de langage. Enfin, certains auteurs pensent que les techniques employées par *Homo erectus* (invention du feu, fabrication de bifaces et d'habitats) impliquent des capacités mentales et sociales (symbolisation, planification d'activités) pour utiliser le langage articulé.

1-2-2- Evolution du langage

Le langage humain a été rendu possible grâce aux adaptations spéciales de notre corps et de notre cerveau survenues dans le cours de l'évolution de l'espèce humaine. Ces adaptations sont mises en œuvre par les enfants dans le processus d'acquisition de leur langue maternelle.

Evidemment, la forme de l'appareil phonatoire humain a dû connaître des modifications significatives au cours de l'évolution pour les besoins du langage. Le larynx se situe tout en bas au fond de la gorge et de l'appareil phonatoire. Il s'articule de telle manière qu'il décrit un angle aigu et droit donnant lieu à deux cavités résonatrices indépendantes et modifiables (la cavité buccale et la cavité laryngale ou gorge). Ces modifications ont néanmoins minoré l'efficacité de certaines de nos fonctions physiologiques telles que la respiration, la déglutition ou la mastication.

Il est tentant de penser que si le langage a évolué par une sélection darwinienne naturelle et graduelle, il serait possible d'en trouver des précurseurs chez nos cousins les plus proches, les chimpanzés. Au cours d'expériences autant célèbres que controversées, l'on a soumis des chimpanzés à l'apprentissage de signes gestuels basés sur le langage américain des signes dans le but de les rendre capables de manipuler des boutons coloriés ou des signaux, ou pour être en mesure de comprendre certaines commandes orales. Si l'on appelle leurs aptitudes "langage" n'est pas en réalité une question scientifique, mais un simple problème de définition car tout dépend de la définition que l'on veut donner au mot "langage". La question scientifique qui se pose est plutôt de savoir si les aptitudes des chimpanzés sont homologues au langage humain ou

en d'autres termes si les deux systèmes révèlent les mêmes principes d'organisation résultant du fait qu'ils dérivent d'un même système hérité de leur ancêtre commun.

Bien que le langage artificiel des singes enseigné aux chimpanzés présente quelques analogies avec le langage humain, il est invraisemblable que les deux systèmes soient analogues. Pour acquérir une compétence rudimentaire, il faut administrer au chimpanzé de nombreuses séances forcées d'apprentissage, laquelle compétence n'est réduite qu'à un petit nombre de signes associés les uns aux autres en des séquences répétées et quasi-aléatoires, le tout se limitant à l'intention de manger ou de se mettre à l'aise. Ceci diffère significativement des enfants humains, qui eux assimilent spontanément des milliers de mots, les combinent en des séquences structurées dans lesquelles chaque mot a un rôle déterminé, respectent la syntaxe du langage de l'adulte et utilisent des phrases à des fins variées.

Toutefois, le caractère non homologue de ces deux systèmes ne remet aucunement en cause l'approche darwinienne graduelle de l'évolution du langage. L'espèce humaine n'est pas directement dérivée des chimpanzés. Ces deux espèces ont évolué à partir d'un même ancêtre, il y a probablement entre 6 à 7 millions d'années. Il reste environ 300 000 générations à travers lesquelles le langage aurait pu évoluer à l'intérieur de la lignée qui a donné naissance aux humains, après s'être différenciée de celle qui a donné naissance aux chimpanzés. On peut supposer que le langage a pu se développer au sein de la lignée humaine pour deux raisons: En leur temps, nos ancêtres ont développé une technologie et une connaissance de leur environnement immédiat, et ils se sont engagés dans d'intenses échanges réciproques. Ceci leur a permis de bénéficier réciproquement de leur savoir-faire durement acquis en le partageant aussi bien avec leurs parents proches qu'avec leurs voisins (Pinker & Bloom, 1990).

1-3- Ontogenèse du langage humain

Les études concernant le développement du langage chez l'enfant furent longtemps un mystère comme celles relatives à l'origine du langage. Mais au fil des décennies, on a fini par déceler les mécanismes et les processus qui sous-tendent cet exercice à caractère naturel chez l'homme. Ainsi, Moreau & Richelle (1981) pensent que l'acquisition du langage est un phénomène évolutif qui exige à la fois une maturation physique et psychologique. De ce fait, les différents mécanismes et processus mis en jeu relèvent de la psycholinguistique développementale et de la psychologie du langage. L'étude de l'acquisition du langage chez l'enfant fait ainsi partie de la psychologie du langage. Le développement du langage suit un déroulement assez similaire d'un enfant à un autre mais avec des variations plus ou moins

négligeables sur les dates entre les différentes étapes. Cette évolution dépend des capacités neurocognitives de chaque enfant et de son environnement, qui peut être soit riche soit pauvre en stimuli linguistiques. Cette acquisition se fait sur deux grandes étapes à savoir l'étape pré-linguistique et l'étape linguistique. La succession de ces deux étapes est d'une remarquable régularité chez tous les enfants. Toutefois, les limites intermédiaires entre elles sont relativement variables et dépendent de la vitesse de chaque enfant. Cette théorie traditionnelle de l'acquisition du langage est aussi partagée par Delahaie (2004) et plusieurs autres théoriciens de l'acquisition du langage. En ce qui concerne la régularité des limites entre les deux étapes il faut néanmoins signaler qu'elles ne concernent en moyenne que 50% des enfants et ne sont pas aussi rigides. Toutefois, il y a une autre étape qu'on ne saurait situer dans le temps mais dans l'espace qui est celle de la compréhension du langage oral. Les variations dans les dates des différentes étapes dépendent selon Bursztein (2002: 2), « *à la fois des capacités neurocognitives innées, probablement génétiquement déterminées, et d'une rencontre de l'enfant avec un environnement humain parlant* ». Selon cet auteur, il s'agit d'un processus actif au cours duquel l'enfant explore et expérimente le langage qui l'entoure. Pour Cheminal et Echenne (2004), la grande variabilité dans l'âge de début du langage et dans ses différentes étapes est une variabilité individuelle normale, analogue à celle que l'on rencontre dans toutes les autres fonctions en développement à savoir le moteur, le cognitif et l'affectif.

1-4- Le développement normal du langage

Depuis des années, l'homme a toujours cherché à comprendre comment un enfant arrive-t-il à parler sa langue maternelle. Nous l'avons déjà souligné plus haut, il existe plusieurs théories qui, selon la démarche adoptée, expliquent les mécanismes d'acquisition du langage chez l'enfant. Seulement, toutes ces théories reconnaissent deux grandes périodes dans le développement du langage : la période pré-linguistique et la période linguistique.

1-4-1- La période pré-linguistique

Caractérisée par un prélangage, la période pré-linguistique correspond aux différentes étapes du développement des productions vocales chez l'enfant dans sa première année, jusqu'à l'émergence des premiers mots. Elle est sous-tendue par la communication préverbale caractérisée par les gazouillis, jasis, babillages, protolangue.

Les premiers mots vont commencer à émerger chez l'enfant entre 10 et 12 mois après sa naissance. Toutefois, avant cet âge, le nourrisson est particulièrement en situation de communication avec son entourage et va apprendre à reconnaître les phonèmes (consonnes, voyelles et semi-voyelles) de sa langue maternelle ainsi que les premiers mots avant même de les prononcer. La période pré-linguistique qui peut s'étendre jusqu'à 18 mois constitue la phase de socialisation de l'enfant.

1-4-1-1- L'apprentissage des phonèmes

On retrouve dans les théories du développement phonétique les mêmes oppositions d'école que pour les autres aspects de la langue et même du langage. Les théories du développement phonétique peuvent se diviser en trois grandes catégories : *les théories générativistes* de Smith (1973) et Stampe (1979) avec le développement récent de la théorie de l'optimalité (Prince & Smolensky, 1996) ; les théories biologiques (Davis & MacNeilage, 1995) qui stipulent que l'ordre de développement des phonèmes est une conséquence de la maturation des organes phonatoires ; les théories cognitives (Ferguson & Farwell, 1975; Kiparsky & Menn, 1977; Menn, 1983) qui considèrent que l'enfant crée son propre système de règles par apprentissage. Les théories ci-dessus concernent essentiellement le développement phonétique à partir du moment où les premiers mots sont produits. Toutefois, elles sont unanimes sur le fait que le développement du langage, tout comme des phonèmes, s'opère à travers deux principales étapes à savoir la perception et les représentations phonologiques, puis la production, et tiennent compte des variations individuelles. Toutes sont d'accord que les enfants partent du simple au complexe en ce qui concerne les phonèmes, les mots et les énoncés.

Durant sa première année de vie, le nourrisson est doué d'une perception élaborée des caractéristiques segmentales et suprasegmentales de toutes les langues naturelles. Du point de vue segmental, il est capable de répertorier les différents phonèmes et de discriminer les syllabes à faible contraste phonétique à l'instar de /p/ et /b/ qui sont deux phonèmes dont les caractéristiques acoustiques sont très proches (sourd/sonore). L'apprentissage des phonèmes de la langue est lié à une capacité innée de percevoir l'ensemble des contrastes phonétiques; mais ces aptitudes vont progressivement se restreindre pour ne concerner que les contrastes pertinents des phonèmes de sa langue maternelle. Cette réorganisation perceptive va perdurer jusqu'à l'âge de deux ans, l'âge au cours duquel tous les contrastes prennent une valeur linguistique dans le système phonologique de l'enfant d'après Maillart (2003). Au niveau suprasegmental, l'intégration des caractéristiques prosodiques de sa langue l'aide à segmenter un signal de parole

continu en constituants distincts. Le nourrisson est donc capable d'identifier les mots dans le flot du discours en exploitant les marqueurs prosodiques à savoir l'intonation, les gestes de l'adulte, son expression faciale lors de la prononciation des phonèmes et des syllabes. Azzano (2003) affirme que les expressions faciales contribuent au développement de la phonologie et à l'acquisition de la parole. Cette adaptation du nouveau-né aux caractéristiques phonologiques de sa langue maternelle peut être conçue comme une spécialisation de son système auditif. En effet, l'enfant est capable de discriminer l'ensemble des contrastes consonantiques de toutes les langues qu'ils existent ou pas dans la langue qui est parlée autour de lui.

Seulement, ces aptitudes perceptives contrastent avec un appareil phonatoire qui n'est que partiellement développé chez un nourrisson. La configuration du conduit vocal est différente de celle de l'adulte. Le fonctionnement de l'appareil phonatoire est comparable, dans son principe, à celui d'un instrument à vent a déclaré Delahaie (2004). Les poumons fournissent l'air sous la pression qui fait alors vibrer les cordes vocales à travers deux membranes fixées dans la cavité du larynx. Ces vibrations sont à l'origine de la production des sons qui sont plus ou moins intenses en fonction de la pression de l'air et plus ou moins aigus en fonction de la fréquence des vibrations. Le son produit est ensuite modifié, certaines fréquences sont sélectionnées ou renforcées par l'intervention des organes mobiles (langue, lèvres, voile du palais, luette) permettant d'agir sur des résonateurs (cavité buccale, fosses nasales). La configuration du conduit vocal évolue rapidement au cours des six premiers mois, puis de façon plus lente pour se rapprocher de celui de l'adulte vers l'âge de deux ans. Ainsi, jusqu'au sixième mois, la progression dans la production des sons est principalement déterminée par des contraintes physiologiques.

Au cours du deuxième mois, les vocalisations se diversifient et il s'emble peut s'agir, selon Bursztejn (2004), d'un jeu sensorimoteur au début, source de plaisir pour l'enfant, qui s'enrichit progressivement, et, entre (surtout après le cinquième mois) dans un jeu interactif avec l'environnement maternant. A ces vocalisations reflexes se mêlent des séquences de sons constituées de syllabes dites primitives. A l'évolution des productions vocales s'associe un développement de la communication non verbale par le regard, puis par le sourire. On voit ainsi apparaître progressivement des sons très graves, et à l'inverse, des sons très aigus dans des effets de contraste qui touchent également les niveaux d'intensité. Ces vocalisations amènent le nourrisson à prendre progressivement le contrôle de son appareil phonatoire.

Puis, vers l'âge de six mois, l'enfant est capable de contrôler ses ajustements phonatoires et commence à interrompre ses vocalises à volonté. Il coordonne les ajustements phonatoires et commence à babiller. Il imite des schémas d'intonations simples et peut ajuster sa voix à celle de

ses interlocuteurs. Le respect des contraintes des syllabes rend compte du fait que le nourrisson peut à cet âge produire des syllabes simples de structure CV qu'il peut grouper pour émettre des suites répétitives (dada, tata, baba...). On note alors une préférence pour les consonnes occlusives (/p/, /b/, /t/, /d/), les nasales (/m/, /n/) et les voyelles ouvertes (/a/, /ɛ /). Les variations individuelles sont déjà notées car certains enfants remplacent les consonnes labiales (p, b) par des consonnes vélaires (k, g). Au niveau suprasegmental, les caractéristiques du babillage s'enrichissent de plus en plus et se rapprochent de la langue maternelle de l'enfant. Le babillage s'inscrit à la fois dans une base biologique et dans l'environnement de l'enfant. A la fin de la première année, le contrôle articulatoire demeure toutefois incertain. Ce qui explique l'acquisition tardive de certains groupes consonantiques (entre 2 et 3 ans).

1-4-1-2- L'apprentissage des mots

Vers l'âge de 12 mois, les enfants ont condensé et stocké en mémoire un certain nombre de mots. La représentation phonologique stockée d'un item précis résulte de l'intégration des différents exemplaires de ce mot présentés par des locuteurs différents dans des contextes variés d'après Maillart (2003). Les sons sont organisés en mots et les mots en morphèmes. Le nourrisson doit sélectionner et apprendre quelques dizaines de phonèmes dans un répertoire universel alors que le nombre de mots dans une langue est de l'ordre de la centaine des milliers, d'où la difficulté de l'enfant. La question de l'apprentissage des mots apparaît, de prime abord, très différente de celle de l'apprentissage des phonèmes. Contrairement aux phonèmes, il n'existe pas un répertoire qui contiendrait tous les mots de toutes les langues du monde et dont on pourrait supposer que les enfants les connaissent à la naissance. Ainsi, les phonèmes sont acquis et les mots sont appris. Il n'existe pas d'autre solution que l'apprentissage de ceux-ci. Etant doté des compétences intellectuelles, l'enfant va s'appuyer sur trois caractéristiques du langage oral pour progresser dans son apprentissage. Delahaie (2004 : 20) pense qu'il s'agit d'abord des « *contraintes phono tactiques* » qui exigent une frontière entre les mots ayant une certaine séquence de phonèmes. Par exemple en français, la séquence de phonèmes /r/ /t/ /p/ est impossible en milieu, en début ou en fin de mot et nécessite par conséquent une séparation de mots entre les phonèmes /t/ et /p/ comme dans l'exemple « carte perdue ». Pour le nourrisson, plus les suites sont utilisées fréquemment, plus elles ont la chance de constituer un mot. Par conséquent, la séquence de trois syllabes « py-ja-ma », utilisée fréquemment et dans de nombreux contextes, constitue un meilleur « candidat mot » que la séquence de même longueur « lo-ca-tion », utilisée plus rarement et dans très peu de contextes; ce sont les « *régularités* »

distributionnelles » (deuxième caractéristique). La « prosodie de la parole » qui intervient en dernier lieu permet à l'enfant d'exploiter l'intonation et le rythme de la parole pour découvrir les contours des mots. La découverte de certaines frontières de mots peut provenir de l'intonation et ceci dès les premiers jours de vie. Les éléments prosodiques émergent avant les éléments phonétiques et morphologiques. Les premiers mots émergent à partir de 12 mois et vont progressivement devenir plus nombreux au fur et à mesure que l'enfant grandit. Dans un premier temps, l'accroissement du vocabulaire, très variable d'un enfant à l'autre, est relativement lent. Mais à l'âge de 17 mois, l'enfant atteint un stock lexical productif d'une cinquantaine de mots. Vers deux ans, l'enfant peut prononcer de façon intelligible plus de 200 mots étant donné que le répertoire phonétique est presque totalement acquis sauf pour quelques phonèmes complexes qui ne seront que tardivement acquis.

1-4-2- La période linguistique

La période linguistique s'étend entre 9 et 60 mois et est caractérisée au début par l'acquisition d'un premier stock capital de mots et par l'apparition d'énoncés rudimentaires qui libèrent l'enfant des contraintes du geste et/ou de la mimique. Les premiers mots émergent entre 12 et 16 mois. A partir de trois ans, l'enfant va progressivement abandonner les structures rudimentaires et s'approprier des constructions linguistiques de plus en plus conformes au langage de l'adulte. Cette évolution qualitative s'accompagne d'une évolution quantitative sur le plan du vocabulaire. Néanmoins, on note certaines étapes importantes dans cette évolution à savoir la phase holophrastique, la phase télégraphique, la phase de juxtaposition et la phase connective.

1-4-2-1- La phase holophrastique

C'est entre 9 et 18 mois qu'apparaissent les premières productions linguistiques de l'enfant. Cette phase est marquée par la situation qui prévalait aux mois précédents. On retrouve un continuum temporel et qualitatif entre le babillage et les premières productions lexicales de l'enfant. L'ensemble des contrastes présents dans la forme cible ne sont pas maintenus et certaines productions sont parfois phonologiquement plus réduites que les dernières productions du babillage. Certains auteurs parlent de la période de l'énoncé d'un mot. La production du premier mot est très importante parce qu'elle indique le moment où l'enfant accède véritablement au langage. Il prononce des phonèmes reconnaissables par l'adulte comme semblables à un mot

de la langue indiquant une action ou une personne. Ces mots isolés sont des énoncés dont la signification dépasse largement celle attribuée habituellement par l'adulte. Ce sont des mots phrases. Ils fonctionnent comme une phrase dans le langage de l'adulte. Ils sont d'une importance dans le fonctionnement du langage, mais aussi dans son acquisition. Ils ont une valeur polysémique: le sens du mot varie en fonction de la situation d'énonciation. Les premiers mots produits véhiculent un sens que l'enfant généralise à plusieurs objets ou situations qui présentent des caractéristiques communes. C'est pourquoi on les appelle des holophrases. Le langage accompagne toujours l'action mais ne s'y substitue pas encore. Ce phénomène régresse au fur et à mesure que le nombre de mots acquis augmente. Donc l'augmentation du capital linguistique a pour conséquence un gain de précision dans le sens des mots utilisés par l'enfant.

1-4-2-2- La phase télégraphique

Elle se situe entre 18 et 36 mois. Après la phase de l'énoncé d'un mot, l'enfant va vivre une période intermédiaire pendant laquelle il fait des réductions des mots. Puis, il produit les énoncés de deux mots. Cette succession des mots signale l'apparition imminente des longs énoncés. Quand l'enfant dit un mot, ce qui est important c'est le rôle que joue ce mot (nom, objet) dans ce qu'il veut exprimer. Greenfield et Smith, (1976) ont affirmé que l'énoncé d'un mot définit des rôles particuliers et non pas les objets eux-mêmes. Ainsi, tous les enfants quelle que soit la langue, d'après les études de Braine (1976), acquièrent d'abord les agents, les patients puis les locatifs. Si on note des variations dans les énoncés de l'enfant, cela dépend du fait qu'il décide de combiner les mots en fonction des relations de cas, des relations entre le rôle et l'action ou entre les rôles. Il peut donc choisir de parler du lieu où se trouve un objet en nommant d'abord l'objet, puis le lieu ou alors l'inverse.

1-4-2-3- La phase de juxtaposition

L'enfant produit des énoncés de deux mots entre lesquels il n'y a pas une relation structurelle claire et souvent de même catégorie grammaticale. Bloom, Lightbown, Hood (1975) ont découvert d'autres types de variations dans l'énoncé de deux mots. Parmi les enfants qu'ils ont étudiés, certains combinent les mots de la classe ouverte entre eux dans un même énoncé et d'autres les combinent avec les pronoms du genre: « je » pour l'agent et « ce, cet » pour le patient (objet). A cette étape, les enfants parlent tous des mêmes réalités. Ils doivent associer l'action à l'agent ou l'agent au patient. C'est le début de la phase connective.

1-4-2-4- La phase connective

L'enfant utilise plus de deux mots pour s'exprimer. Il réalise que le monde est fait non seulement d'objets et d'événements (verbe, action procès), mais aussi d'états et de qualités. L'enfant est conscient que certains objets engendrent les procès et que d'autres les subissent. Il sent qu'il a besoin de plusieurs mots pour exprimer les idées nouvelles et complexes. Bien qu'il utilise trois mots et qu'il ait développé la notion d'ordre de mots, ses phrases ne sont pas encore grammaticalement justes. Pour Mc Neil (1970), les relations grammaticales sont universelles et innées chez l'enfant. Cependant, elles sont étudiées quand l'enfant commence à combiner plus de deux mots dans un même énoncé. C'est aussi à cette période qu'émerge la conscience grammaticale chez l'enfant.

Chronologiquement, vers un an, l'enfant comprend environ 50 mots, mais n'en prononce que quelques uns. Vers 18 mois, il commence à utiliser le « non » qui montre un progrès dans son individualisation et sa socialisation. Les premières associations de deux mots pour désigner une action apparaissent entre 20 et 26 mois. Au cours de la troisième année, l'acquisition du vocabulaire s'intensifie pour atteindre environ 1000 mots à trois ans. Il perfectionne l'articulation des différents phonèmes selon une progression assez fixe d'un enfant à l'autre dépendant des difficultés propres à chaque geste articulatoire. Le langage adulte est généralement acquis entre trois et cinq ans. Mais au-delà, il continue d'évoluer (enrichissement du vocabulaire, perfectionnement de la syntaxe). A six ans, l'enfant est généralement prêt pour l'apprentissage du langage écrit.

Les premiers éléments qui peuvent alerter résident en une anomalie dans le déroulement des étapes langagières, élaborées ci-dessus, attendues à certains moments clés du développement de l'enfant. Car, malgré l'extrême variabilité de cette construction langagière d'un enfant à l'autre, certaines étapes nécessaires doivent rythmer ce parcours. Ces étapes sont illustrées dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°1 : Grandes étapes schématiques de la construction du langage

Age	Compréhension	Expression
6-9 mois	Réagit à son prénom et au « Non ! »	« a-reu »
7-12 mois	Ordres simples familiers, avec gestes	Syllabes redoublées. Vers 11 mois, babillage canonique (par ex. : « apa », « elana », « tebona »)
10-16 mois	Expressions simples familières, (par ex. : « On va se promener »)	Papa, maman
16-20 mois	Ordres simples familiers, sans gestes (par ex. : « Donne-moi ton ourson ») Montre 1 à 5 parties du corps.	6 à 8 mots, début du jargon intonatif
18-24 mois	Ordre double (deux consignes successives) Désigne 5 à 10 images d'objets familiers.	20 à 50 mots; associe deux mots (par ex. : « pati bobo »)
24-30 mois	Ordre à plusieurs éléments (par ex. : « Va chercher ton pyjama dans ta chambre ») Désigne de nombreuses images d'objets de la vie quotidienne	Augmentation du vocabulaire et enrichissement des phrases par l'utilisation du « moi », du « non », de verbes, d'adjectifs, de mots (par ex. : « moi zouer camion »)
3 ans	Phrases de plus en plus longues, verbes et adjectifs courants, questions simples	« Phrases » associant au moins 3 mots avec l'utilisation de pronoms, d'articles, de prépositions, de verbes conjugués au présent

1-5- La dynamique dans l'apprentissage du langage

Avant 10 ans, l'apprentissage formel d'une langue a peu d'effets sur la maîtrise de la langue. Il faut donc varier les situations de communication pour que l'enfant perçoive la réalité de la langue selon Bernicot (1992). Au fur et à mesure, l'enfant va ajuster des formes d'énoncés à des situations de communication. Or, cette évolution dans la maîtrise de la langue n'est pas linéaire mais multidimensionnelle: elle concerne la forme linguistique, le degré de stéréotypie, le degré d'implicite, de coopération de l'interlocuteur et enfin les inférences. Les relations de base du langage supposent donc une relation à 4 termes à savoir: *moi, l'autre, le code linguistique et la réalité extralinguistique* (François & al 1990). Dans un premier temps, le code langage se fonde sur le code non linguistique. C'est le cas de la deixis, avec la désignation, quand l'enfant montre du doigt l'objet qu'il désire recevoir sans le dénommer.

La première forme de discours produite par l'enfant est le dialogue. En effet, l'interaction au sein de la dyade favorise l'échange entre la mère et l'enfant. Très vite, des routines interactives sont mises en forme pour instaurer les premières règles de l'échange: l'un pose des questions, l'autre répond, l'un produit un énoncé ou un comportement non verbal (des gestes avec une signification linguistique) et l'autre approuve et le renforce, ou bien le refuse, le transforme au niveau de sa fonction ou de sa structure. Le développement mental de l'enfant se fait donc sous la forme d'une pensée à deux. L'adulte étaye et développe les intentions communicatives de l'enfant afin qu'il saisisse les modalités conversationnelles. Tout au long de son développement, l'enfant doit passer à une conduite de monologue pour s'auto corriger et planifier son discours.

L'enfant évolue dans une Zone Proximale de Développement (ZPD) qui lui permet de construire son module dans l'apprentissage de sa langue maternelle. Cette notion met en évidence l'importance de l'interaction asymétrique, parent/enfant, ou symétrique, enfant/enfant. Grâce à la relation de tutelle (étayage de l'adulte), les codes de l'enfant se rapprochent de ceux de l'adulte: l'enfant va stabiliser son système général des formes d'énoncés. L'intervention de l'adulte permet d'étayer la pensée de l'enfant. Ce dernier définit ainsi les exigences de l'interlocuteur réel ou fictif et met en place un fil conducteur pour passer implicitement de l'objet du discours à un autre élément.

Parallèlement au rapport dissymétrique, l'enfant va apprendre sur le mode d'une co-construction. En effet, il interagit avec des pairs de même niveau de développement linguistique et cognitif. Cette symétrie dans les compétences permet de partager un but commun. L'enfant se construit ainsi une représentation mentale des intentions et croyances de l'interlocuteur afin d'établir une relation interactive tant linguistique que non verbale. Grâce à la théorie de l'esprit ou capacité de représentation des états mentaux d'autrui, l'enfant adapte ses croyances, ses attitudes et ses désirs, en fonction des connaissances de son interlocuteur. Il apprend à déterminer les connaissances et les croyances partagées ou non par ce dernier.

Le discours exige à la fois une relation d'égalité et d'interchangeabilité entre les interlocuteurs. En effet, François & al (1990) pensent que les connaissances et les présupposés doivent être partagés pour assurer une bonne cohésion intra discursive. La relation dissymétrique adulte/enfant appartient au discours de dominance ou de coopération non homogène: l'adulte initie les tours de parole ou introduit des thèmes nouveaux et l'enfant répond aux questions posées ou ajoute un élément au récit quand le locuteur le sollicite explicitement. Nous pouvons citer comme exemple « l'alternance des rôles » dans la prise de parole où l'enfant ne doit pas faire des recouvrements, mais attendre une pause pour élargir ou introduire un nouveau thème.

Au fur et à mesure, il peut anticiper cette pause en se focalisant sur le contour intonatoire de l'énoncé. Communiquer c'est donc produire et interpréter des indices. Le développement mental n'est pas interne à l'enfant mais dépend de la réalité partagée entre lui et ses interlocuteurs ; c'est ainsi que trouvent Trognon et Ghiglione (1993). Le développement du langage dépend de deux facteurs à savoir l'environnement de l'enfant et son potentiel intellectuel interne. Le locuteur doit être un partenaire de conversation efficace en tenant compte de certaines règles fonctionnelles du langage. Cette dynamique est capitale pour le bon déroulement conversationnel. A présent, nous allons approfondir certaines notions sur les capacités pragmatiques nécessaires pour communiquer efficacement.

1-6- Les théories psycholinguistiques sur le développement du langage

L'acquisition du langage est l'un des thèmes centraux dans le domaine des sciences cognitives. L'ensemble des théories se rapportant à ce domaine de savoir l'ont abordé d'une manière ou d'une autre dans le but de l'élucider. Aucune autre thématique n'a sans doute pourtant suscité autant de controverses. La faculté du langage est une caractéristique fondamentalement humaine. Tous les êtres humains normaux parlent une langue; ceci n'est le cas chez aucune autre espèce. Le langage est le moyen idéal par lequel nous percevons les pensées d'autrui, d'où le lien étroit qui existe entre langage et pensée. Chaque fois que nous parlons, nous dévoilons un des nombreux aspects du langage; ceci nous permet d'appréhender plus facilement les faits de langage. Les données ainsi fournies révèlent un système d'une incroyable complexité. Néanmoins, tous les enfants arrivent à apprendre une langue première assez facilement en l'espace de quelques années seulement et sans avoir recours à un enseignement formel. Le langage apparaît ainsi comme étant un trait définitoire essentiel de notre humanité et en tant que tel, on peut comprendre pourquoi l'acquisition du langage chez l'enfant a reçu autant d'attention de la part des chercheurs. L'acquisition du langage est en soi un sujet d'étude intéressant; mais en plus, son exploration permet de jeter la lumière sur un certain nombre de questions que l'on se pose dans le domaine des sciences cognitives.

Ce que l'on puisse dire à propos des théories sur le développement du langage, c'est que des positions et des attitudes radicalement opposées, cristallisées lors du rejet violent du behaviorisme de Skinner (1955) par Chomsky (1959), perdurent depuis plusieurs décennies sans le moindre début de consensus. Deux écoles s'opposent sur de nombreux points comme l'autonomie du langage, l'autonomie de la syntaxe, la part de l'inné et de l'acquis, le format des structures linguistiques et beaucoup de propriétés du langage et des langues. On peut trouver une

présentation et une théorisation de ces oppositions dans Hirsh-Pasek et Golinkoff (1996). Les auteurs présentent le débat comme oscillant entre deux pôles : « inside-out » d'un côté, « outside-in » de l'autre. « Inside » et « in » font référence aux structures internes de l'esprit, innées pour inside et acquises pour in. « Outside » et « out » font référence aux interactions avec le monde et au format externe correspondant aux structures internes, avant l'apprentissage pour outside et après l'apprentissage pour out. Le choix des mots met bien en évidence les éléments que ces auteurs privilégient: le facteur inné-acquis et le type de théorie d'apprentissage. Il s'agit en effet de deux tendances théoriques qui sont l'une formelle et l'autre fonctionnelle ou émergente selon Maillart et al (2002). Selon les tenants de l'approche formelle, les enfants naîtraient avec un ensemble de représentations sous-jacentes, la grammaire universelle, qui leur permettraient d'apprendre la grammaire de n'importe quelle langue. En outre, les tenants de l'approche fonctionnelle ou émergente, il n'est pas nécessaire de postuler l'existence d'un dispositif grammatical spécifique. Ces deux théories essaient de rendre des troubles morphosyntaxiques chez des enfants présentant des troubles sévères et persistants du développement du langage oral appelés aussi dysphasies de développement. Entre ces deux théories opposées, il existe une autre qu'on peut appeler l'approche maturationiste. Selon cette approche, l'acquisition du langage et son développement sont liés à certaines circonstances et sont concomitants. C'est-à-dire que les deux opérations se produisent en même temps. Pour rendre compte de leur existence, on évoque certains facteurs ou conditions génétique et physiologique.

1-6-1- La théorie nativiste ou la théorie Inside-out

Plusieurs théories de l'acquisition du langage mettent l'accent sur des mécanismes innés spécifiques au langage. Le cerveau serait organisé en facultés distinctes qui ne peuvent être modifiées par l'expérience. La croissance de l'enfant est accompagnée d'une faculté grandissante à parler d'une multitude de sujets. En outre, les enfants apprennent à s'exprimer à partir des mots simples pour des mots plus complexes. Cette habileté croissante à utiliser le langage, est indubitable et s'acquiert de façon naturelle. Ce chemin constitue par conséquent un processus tout à fait banal. Cependant, une tentative de définition du concept « langage » rend immédiatement compte de la complexité du processus. Ainsi, il existe quatre fonctions liées au langage : la fonction de transmission qui permet d'effectuer les activités quotidiennes, la fonction de contact sociale développée afin de maintenir les relations humaines, la fonction du pur plaisir des mots et enfin le processus qui nous permet d'émettre des jugements rationnels,

considérés comme étant l'outil de réflexion. Ceci n'est pas très éloigné des différentes fonctions du langage élaborées par Jakobson (1973). L'ensemble des actes que l'on accomplit sans le savoir afin de comprendre et de prononcer les mots est une activité cérébrale complexe. La parole est alors le fruit d'un processus cérébral. Comment le cerveau intervient dans la construction du langage? Cette question fait partie de l'un des derniers mystères à élucider par la science. On sait néanmoins que le langage est une fonction avancée du cerveau. Au cours de son développement, la faculté des enfants à parler et à comprendre le discours de leur entourage est un aspect qui suscite des interrogations. Puis, le langage est une fonction réservée aux êtres humains rendue possible grâce aux organes de la parole et du cerveau. Enfin, le langage est intimement connecté à d'autres fonctions cognitives. On retrouve la fameuse question de l'aire du langage dans le cerveau longtemps débattue par la neurobiologie.

Selon Chomsky (1957), l'étude du langage comporte quatre questions principales. Premièrement, quelle est la connaissance qui nous permet d'utiliser et de comprendre le langage; qu'est-ce qui se trouve à l'intérieur du cerveau d'un locuteur? Deuxièmement, comment cette connaissance est-elle acquise; comment le cognitif est-il formé dans le cerveau? Troisièmement, comment cette connaissance est-elle utilisée? Et quatrièmement, quels sont les mécanismes physiques sous-jacents à l'expression, à l'acquisition et à l'utilisation de cette connaissance ? La théorie avancée par Chomsky (*ibid*) pour élucider ces questions est le *nativisme*. Cette théorie affirme que le langage n'est pas uniquement acquis par le conditionnement et l'éducation après la naissance. La langue maternelle est acquise grâce à une faculté linguistique innée qu'il appelle "Language Acquisition Device". Selon Chomsky (*ibid*), la faculté du langage ou Grammaire Universelle est innée. En effet, les données linguistiques adressées aux jeunes enfants ne reflètent, par définition, que la structure de surface de la langue et cachent les structures sous-jacentes plus profondes. Le langage humain semble donc prédictible à partir des seuls stimuli langagiers puisque l'input langagier fourni par l'enfant n'est pas suffisamment riche pour permettre l'acquisition des structures linguistiques aussi complexes que celles de sa langue maternelle.

Le *Language Acquisition Device* (LAD) ou dispositif d'acquisition du langage permet de transformer l'input langagier fourni aux enfants en une compétence linguistique complète telle que expliquée par la théorie de la Grammaire Universelle. La théorie de la Grammaire Universelle, élaborée par Chomsky (1957), postule que les enfants naissent avec un patrimoine génétique concernant la structure et le contenu des règles grammaticales qui leur permet d'acquérir le langage. L'environnement représente le catalyseur de cette faculté innée. Grâce à ces structures innées, l'enfant a la capacité de produire et de comprendre des phrases qu'il n'a

jamais entendues. Il crée le langage, c'est-à-dire qu'il découvre sa langue en contrôlant intuitivement l'assemblage des mots et non en apprenant un ensemble de phrases prêtes à l'emploi. Les autres théories d'apprentissage sont incapables d'expliquer le processus d'acquisition du langage parce qu'elles négligent outre le problème des universaux du langage, mais aussi l'aspect créatif par lequel l'enfant forme et comprend des phrases qu'il n'a jamais entendues. Seule une compétence innée peut en rendre compte. Si l'on devait aller en faveur de la théorie nativiste postulant un organe mental spécifique à l'espèce humaine et pré-équipé pour l'acquisition du langage, il reste à déterminer comment l'enfant va acquérir une langue spécifique en fonction de l'environnement linguistique dans lequel il évolue. La théorie des principes et des paramètres développée par Chomsky (1981) vient raffiner cette optique de la question. Il distingue les principes contenant tout ce qui fonde la grammaire d'une langue humaine et des paramètres qui rendent compte des variations syntaxiques entre les langues. Ainsi, la Grammaire Universelle est supposée être présente chez un enfant sous la forme d'un système de principes et de paramètres. En réponse de l'input de son environnement, il va envisager certaines valeurs aux paramètres. Étant donc au départ ouvert à n'importe quelle langue humaine et puisqu'il possède les pré-requis, l'acquisition d'une langue peut se résumer en une assignation des valeurs des paramètres appropriés. Les ressemblances entre les langues reflètent le fait que les mêmes langues principes innés les représentent de façon structurelle dans l'esprit humain et les différences s'expliquent par les valeurs distinctes des paramètres. Cook & Newson (1996) concluent en disant que cette assignation n'est ni acquise, ni appliquée, mais découle naturellement de la compétence grammaticale de l'enfant. La dichotomie performance/compétence, prônée par Chomsky depuis des décennies, se trouve ainsi au centre des préoccupations de Cook & Newson (*ibid.*).

1-6-1-1- Nature, caractéristiques et fonctionnement du LAD

Sa nature exacte n'est pas encore entièrement connue, mais l'on en sait néanmoins quelque chose. Le LAD englobe une sorte de connaissance relative au langage qui permet à l'enfant d'acquérir facilement le langage fragmenté et structuré de son entourage. Il possède un ensemble de présuppositions relatives à la forme du langage, un ensemble de procédures pour opérer sur n'importe quelle langue afin de découvrir la grammaire de celle-ci. La preuve est que partout, les enfants acquièrent le langage en suivant les mêmes étapes, en utilisant les mêmes stratégies. C'est comme s'il y avait un programme préétabli qu'ils essayent d'appliquer continuellement au

langage pour découvrir sa grammaire. C'est pourquoi à l'âge de cinq ans l'enfant acquiert presque tout ce qu'il faut pour parler la langue à laquelle il est exposé comme un adulte.

Les données linguistiques préliminaires ne sont pas toujours structurées. Elles sont souvent fragmentées, bref elles sont constituées des mots isolés et de structures collectées de sources diverses à différents moments dans un ordre non spécifique. Si l'enfant parvient à utiliser ces données dans l'ordre pour construire une grammaire et produire un message dans un contexte de communication linguistique, c'est qu'il possède un dispositif d'acquisition du langage (LAD). On constate aussi qu'à chaque étape de sa grammaire, il y a un système de règles bien qu'elles ne soient pas identiques à celles de l'adulte, qui montrent néanmoins une certaine régularité. Le LAD est comme une sorte de machine latente qui ne se met en marche que quand l'enfant est exposé au langage. Ceci est justifié auprès des enfants qui ont été privés du langage humain dès leur naissance ou après.

Il y a un intrant, c'est-à-dire des données linguistiques préliminaires constituées des discours des parents et des autres enfants. Ces données arrivent au LAD qui, possédant les caractéristiques universelles du langage, les analyse. Après cette analyse, il y a un « output » qui est la production de l'enfant que nous pouvons appeler GR1, GR2..., jusqu'à la grammaire adulte. L'enfant en grandissant améliore graduellement sa grammaire en se rapprochant de celle de l'adulte par approximation à la lumière des données, de plus en plus nombreuses et des discours entendus autour de lui.

1-6-1-2- Pollock et l'approche de la Grammaire Universelle

Pollock (2005) éclaire cette question de la grammaire universelle indirectement en caractérisant aussi précisément que possible ce qu'un locuteur adulte sait consciemment ou non sur sa langue. Pollock (1997:13) disait déjà « *l'apprentissage de leur langue maternelle n'est pas quelque chose que font les enfants mais qui leur arrive* ». L'enfant est doté d'un dispositif comportant les données de la grammaire universelle. Il s'agit d'un stock de connaissances variées (lexicales, syntaxiques, morphologiques, etc.) qui seraient mises en jeu lorsque l'enfant produit et reconnaît le discours et qui, faisant défaut chez d'autres locuteurs, leur interdit ces mêmes activités, malgré toute leur bonne volonté communicative. Pollock appelle donc *Langue interne* ce savoir qui permet aux enfants d'acquérir aisément leur LI. Comment LI se développe-t-elle chez les locuteurs ? La réponse à cette question rejoint les arguments de Chomsky en faveur de la grammaire universelle. Au-delà des connaissances lexicales qui sont indéniablement

le produit d'un apprentissage, la langue interne exhibe des propriétés qui ne le sont pas. Il s'agit de la récursivité et de la dépendance structurale des computations syntaxiques.

➤ Récursivité

La langue interne autorise la formulation d'un ensemble infini d'unités linguistiques nouvelles. Cette créativité langagière repose sur l'existence des processus récursifs, des mécanismes s'appliquant au produit de leur propre application. Dans toutes les langues il existe en effet des unités qui peuvent contenir un nombre (entier) potentiellement infini d'unités du même type. Ainsi par exemple, une phrase française peut contenir un nombre potentiellement infini de phrases, un groupe nominal, un nombre potentiellement infini de groupe nominaux, un groupe prépositionnel, un nombre potentiellement infini de groupes prépositionnels, comme le montrent es exemples ci-dessous tirés de Pollock (2005 : 2-3):

- (1) a [.....[Phrase *Pierre pense* [Phrase *que Marie suppose* [Phrase *que Jean croit* [Phrase *que Philippe ignore* [Phrase *que la terre est ronde*]]]]....]

b [Groupe nominal *le livre* [groupe prépositionnel *sur* [groupe nominal *la table* [groupe prépositionnel *contre* [groupe nominal *le mur* [groupe prépositionnel *en face de* [groupe nominal *la chaise* [groupe prépositionnel *près* [groupe nominal *du lit* [groupe prépositionnel *sur* [groupe nominal *le tapis* ...]]]]]]]]]]]

La propriété d'infinité discrète qu'il illustre (1) est familière aux locuteurs; chacun sait que les phrases, par exemple, sont faites d'un nombre entier d'unités discrètes mais qu'une phrase (p) de longueur maximale (m) ne peut exister puisqu'on peut toujours l'enchâsser dans une autre phrase, créant par exemple "Pierre croit que + p « m »". Il semble bien que cette propriété n'a aucune contrepartie dans les systèmes de communication animale et qu'elle soit donc propre à la GU. De ce point de vue, la GU partage une propriété majeure avec l'ensemble des entiers naturels dont la maîtrise, comme celle du langage, semble être l'apanage de notre seule espèce. La récursivité et l'infinité discrète qui lui est associée ne sont pas le produit d'un apprentissage; il est donc raisonnable d'en faire une propriété constitutive de la faculté de langage, plus précisément de son aspect computationnel.

➤ Dépendance structurale des computations syntaxiques

Chaque locuteur natif d'une langue sait aussi que les phrases de sa langue ne sont pas une simple juxtaposition de mots puisqu'il y discerne souvent des *ambiguïtés non lexicales*, comme

dans la phrase (2a), où la suite *à la jumelle* peut se lire soit comme un complément de nom de *homme*, soit comme un complément circonstanciel (de ‘moyen’), du verbe *observe*:

(2) a *Marie observe l'homme à la jumelle.*

b- *Marie observe [l'homme [à la jumelle.]]*

c- *Marie observe [l'homme] [à la jumelle.]*

Au vu des faits ci-dessus, on doit supposer que chaque locuteur maîtrise un ensemble (fini) de règles et principes qui associent récursivement à chaque élément de l’ensemble infini des énoncés de sa langue les informations qui lui permettent notamment de percevoir l’ambiguïté des phrases comme (2a). On peut les représenter sous forme de parenthèses comme en (2b) et (2c). En (2b), la suite *l'homme à la jumelle* est une *unité syntaxique* (complexe) parce qu’elle est bornée à gauche et à droite par un même jeu de parenthèses; *à la jumelle* est ici le complément du nom *homme*. Par contre, la même suite forme deux unités syntaxiques autonomes en (2c) où *à la jumelle* est un circonstanciel.

Chaque locuteur sait aussi effectuer des *opérations* sur les énoncés de sa langue. Ainsi, il peut associer à (2a) les phrases (3) et (4) par la mise en œuvre de diverses opérations dont le *déplacement* des suites *l'homme* ou *l'homme à la jumelle* à partir de la position postverbale qu’elles occupent dans (2).

(3) a- *C'est l'homme que Marie observe à la jumelle.*

b- *L'homme a été observé par Marie à la jumelle.*

(4) a- *C'est l'homme à la jumelle que Marie observe.*

b- *L'homme à la jumelle a été observé par Marie.*

Mais (3) et (4), contrairement à (2a), ne sont pas ambiguës: dans (3) *à la jumelle* est seulement un circonstanciel mais uniquement complément de nom en (4); les linguistes en concluent que LI définit un ensemble d'*opérations possibles* sur les structures syntaxiques qu'elle autorise et que les opérations déplaçant des suites --créant (3) et (4) à partir de (2)-- sont *dépendantes de la structure*: elles ne ‘voient’ et ne peuvent affecter que des *unités syntaxiques* : si *l'homme à la jumelle* est une telle unité, comme le représente (2b), alors la suite est déplaçable et cela donne (4). A l'inverse si *l'homme* et *à la jumelle* forment deux unités distinctes dont la seconde n'est pas contenue dans la première, comme en (2c), alors le déplacement syntaxique ne peut pas affecter la suite entière mais seulement l'une ou l'autre et on obtient (3a) ou *c'est à la jumelle que Marie observe l'homme*, également non ambiguë.

Pas plus que la récursivité, la *dépendance de la structure* ne peut raisonnablement être tenue pour le produit d'un apprentissage. On en conclut que la faculté de langage ne laisse pas de choix sur ce point et qu'une des tâches qu'un enfant doit résoudre pour construire sa langue interne est d'identifier les unités syntaxiques (possibles) de la langue interne des locuteurs qui l'entourent après avoir isolé les segments phonétiques et les unités morphologiques et lexicales qui les composent.

Le nouveau-né dispose d'un mécanisme inné d'évaluation des probabilités transitionnelles qui joue un rôle important dans la segmentation d'un signal acoustique continu en une séquence d'unités discrète. Hauser, Chomsky & Fitch (2003) soulignent que ce mécanisme est à l'œuvre dans d'autres modalités perceptives et présent chez d'autres espèces. Melher, Christophe & Ramus (2000) argumentent avec force en faveur de l'idée que le rythme, la prosodie et l'accentuation jouent un rôle crucial dans l'identification des unités phonétiques et même syntaxiques. Les structures et les computations isolées ci-dessus ne sont pas des propriétés des signaux acoustiques langagiers qui assaillent les hommes. Pollock (2005) les considère comme des réalités mentales que chaque locuteur associe à ces signaux et si ce couplage est opéré avec succès, les signaux peuvent devenir interprétables et véhiculer alors des pensées, des idées, bref des messages. Il existe dans la langue interne de nombreuses propriétés structurales et computationnelles invariantes qui reflètent la faculté du langage des humains. C'est donc, évidemment, le jeu de l'inné et de l'acquis qui préside à l'acquisition de la langue maternelle.

➤ Du biologique au culturel dans l'acquisition du langage

Une caractéristique unique de notre espèce est que son évolution s'est produite sur deux niveaux : biologique et culturel. Le fait que les hommes résultent de la conjonction de ces deux processus évolutifs a permis d'émettre un grand nombre d'hypothèses sur le degré d'interdépendance et d'interaction entre les évolutions biologique et culturelle. Le langage prend une part intégrale et caractéristique de l'identité culturelle. L'évolution linguistique pourrait représenter un paramètre culturel très approprié pour réaliser des comparaisons avec l'évolution biologique selon Quintina-Murci (2005). La génétique et la linguistique sont très proches car l'évolution des deux phénomènes dépend en partie des mêmes facteurs géographiques, démographiques et historiques. D'autre part, l'adaptation de notre espèce aux différents écosystèmes (climatiques, exposition à différents pathogènes, etc.) a entraîné des processus biologiques sélectifs qui peuvent avoir laissé des traces sur la répartition de la variabilité génétique dans les populations humaines.

L'étude de la diversité génétique des individus et des populations permet de comprendre l'origine de notre espèce et aussi les éventuelles interactions historiques entre les peuples. D'après Quintina-Murci et al (1999, 2000, 2004), les différents marqueurs génétiques disponibles actuellement, les plus intéressants sont les séquences de l'Acide Déoxyribonucléique (ADN) héritées par un seul des parents: l'ADN mitochondrial (ADNmt), hérité par la mère, et le chromosome Y, hérité par le père. L'utilité des marqueurs génétiques hérités par un seul des parents réside dans le fait que les séquences d'ADN portées par ces chromosomes échappent à la recombinaison méiotique, permettant ainsi d'identifier sans difficulté les ancêtres paternels et maternels d'une population. De plus, la comparaison des données génétiques de ces deux systèmes met en évidence des différences culturelles et démographiques entre les hommes et les femmes (exogamie patrilocale, polygamie, etc.). Ainsi, l'étude de la variabilité génétique de ces marqueurs a permis d'approcher différents sujets d'intérêt en phylogéographie et génétique des populations humaines comme une meilleure connaissance des populations de l'Afrique de l'Est dans le cadre d'une possible origine africaine des hommes modernes. L'étude a aussi permis de mettre en évidence une sortie de l'homme d'Afrique il y a 60.000 ans en suivant une route côtière. La variabilité génétique des marqueurs a enfin permis de déterminer la meilleure connaissance de l'architecture génétique des peuples Bantous et Pygmées de l'Afrique Centrale et la mise en évidence de deux lignées de chromosomes Y soutenant un modèle de diffusion démique des peuples fermiers de l'Iran du Sud-ouest et des pasteurs nomades de l'Asie Centrale vers l'Inde associés à la dispersion des langues dravidiennes et indo-européennes. En outre, l'étude de la variabilité du chromosome Y en Asie Centrale nous a permis de mieux approfondir l'impact des facteurs socioculturels, comme l'organisation des populations en groupe de filiation (lignages, clans et tribus), sur la variabilité génétique des populations humaines.

1-6-2- L'approche maturationniste

La maturation des circuits du langage au cours des premières années de l'enfance pourrait constituer la toile de fond qui sous-tend le processus d'acquisition du langage. Le pionnier de cette approche est Lenneberg (1967) et ses travaux ont été suivis par ceux de Pinker (1994), Bate et al. (1992). En effet, le langage humain serait rendu possible par l'impact des adaptations biologiques spécifiques de l'organisme humain. Celles-ci sont effectives dès la vie intra-utérine lors de la mise en place des cellules nerveuses du cerveau. Il est évidemment connu que bien avant la naissance, l'ensemble du tissu neuronal (les cellules nerveuses) est déjà constitué, et

chaque neurone va ensuite migrer vers son emplacement approprié dans le cerveau. Cependant, au cours de la première année qui suit la naissance, d'autres composantes du dispositif cognitif continuent à se développer rapidement telles que la taille de la tête, le poids du cerveau et l'épaisseur du cortex cérébral (la matière grise) où s'effectuent les connexions nerveuses responsables des opérations mentales. Les connexions lointaines (matière blanche) continuent de se former jusqu'à l'âge de 9 mois et tout au long de l'enfance. Les connexions nerveuses continuent de se développer et atteignent le point culminant entre 9 mois et 2 ans (en fonction de la région du cerveau). C'est à cette période que l'enfant présente deux fois plus de connexions nerveuses que l'adulte. Entre temps, les structures du langage vont s'installer progressivement.

Delahaie (2004) trouve que le développement du langage chez l'enfant est conditionné par un certain nombre de facteurs de développement. Il s'agit entre autres des développements moteur, cognitif et affectif.

1-6-2-1- Le développement moteur

Le développement psycholinguistique et la maturation physiologique apparaissent ainsi comme deux processus simultanés où le premier dépend du second. Par rapport au développement phonologique, Kent (1992) pense que les organes perceptuels et moteurs constituent les fondements du développement du système phonologique. Le répertoire phonique de l'enfant pendant le babillage serait universel compte tenu des contraintes biologiques telles la taille et la forme du tractus vocal. Ainsi, l'impact de l'environnement est donc limité par les contraintes biologiques qui vont conditionner les productions orales de l'enfant. La production de la parole dépend du développement de l'appareil phonateur et des systèmes coordonnés étant donné que les phonèmes sont les éléments sonores d'une langue. L'émission de la parole chez l'adulte couvre 14 phonèmes par seconde et implique la mise en jeu de plus de 100 muscles. Cette performance ne peut être atteinte qu'au terme d'un parfait développement de coordination neuro-sensori-moteur. Des recherches ont montré que l'acquisition du langage demande la maîtrise d'un système musculaire complexe. Elle nécessite des performances précises et fines de la musculature bucco-phonatoire.

1-6-2-2- Le Développement cognitif

L'activité verbale suppose que l'enfant a déjà acquis des capacités d'ordre cognitif lui permettant de reconnaître, de mémoriser et d'ordonner les mots avant de les produire. Ainsi, un enfant ne peut pas commencer à utiliser une forme linguistique en lui attribuant un sens avant d'être capable de comprendre ce qu'elle signifie. Il faut une certaine corrélation entre l'objet et l'expression, c'est-à-dire que l'enfant doit établir un lien logique entre le signifié et le signifiant. Cette représentation virtuelle demande une maturité de l'intelligence. Les psychologues ont réussi à démontrer que les déficits intellectuels sont étroitement liés aux retards dans l'acquisition du langage. Mais tout retard dans cette acquisition n'est pas à lui seul un indice de déficit intellectuel.

L'activité verbale, qu'il s'agisse de la production ou de la compréhension, s'opère dans un processus de maturation des capacités cognitives chez l'enfant tout comme chez l'adulte. Le processus de compréhension veut que l'auditeur perçoive l'énoncé, l'analyse, l'interprète et réplique dans le même sens conçu par l'émetteur. Dans la production, l'émetteur doit chercher les moyens de converger ses informations vers un auditeur. Il lui revient de planifier ce qu'il veut dire en choisissant les mots appropriés dans un contexte de communication approprié afin de produire son énoncé. Comprendre un message est un acte intellectuel et produire un discours adapté au contexte communicationnel en est un autre. Il existe une asymétrie entre ces deux activités même chez l'adulte; chacune évoluant indépendamment de l'autre.

Sans vouloir parler d'un parallélisme absolu entre l'intelligence et le langage, il faut tout de même dire que souvent, le langage est le témoin fidèle du niveau intellectuel du sujet. Pour Slobin (1970), le langage est utilisé pour exprimer la connaissance que l'enfant a de son environnement physique et social. Parlant des premiers actes de communication et s'agissant principalement des affirmations, Slobin (ibid) constate l'usage fréquent dans les énoncés de l'enfant des mots tels que: « *ici, regarde, il y a...* ». Quelques années plus tard, d'autres chercheurs constatent que dans les demandes, l'enfant combine l'émetteur c'est-à-dire lui-même ou l'auditeur c'est-à-dire la maman avec des mots comme: *donne, veut, encore...* Ce qui signifie que le progrès dans le langage est fonction du progrès que l'enfant réalise sur le plan cognitif. Si l'on observe les enfants autour de nous dans leurs échanges quotidiens, on remarque alors qu'ils ne parlent pas de ce qu'ils ne connaissent pas. L'essentiel de leurs énoncés sont centrés sur les objets et les personnes qui les entourent. L'on remarquera par la suite que l'enfant ne se trompe pas sur sa pensée mais commet plutôt des erreurs sur les productions linguistiques. Plus l'enfant produit des énoncés grammaticalement justes avec un vocabulaire précis, plus il est capable de

comprendre les réalités abstraites. L'âge même d'entrer à l'école dépend des capacités de l'enfant à produire des énoncés intelligibles. Le langage est ainsi le miroir de la pensée.

Piaget (1966: 370) affirme que: « *dans la période sensori-moteur, le développement intellectuel prime sur toutes les acquisitions de l'enfant* ». Cela veut dire que le développement du langage n'est qu'une conséquence du progrès que l'enfant réalise au niveau de la pensée. Pourtant, les acquisitions ne sont jamais le résultat d'une simple lecture de l'expérience, mais toujours le produit d'une construction de la part du sujet. Cette affirmation amène à relativiser l'action du milieu toute puissante dans la conception empiriste sur le développement de l'enfant.

1-6-2-3- Le développement socio-affectif

Le langage, faisant partie de l'environnement de l'enfant, permet dès un âge précoce l'ouverture de la relation avec cet environnement. Il a une valeur non seulement par ce qu'il apporte, mais aussi par le contexte affectif dans lequel il se développe. L'adulte depuis les premiers moments entretient des échanges de diverses natures avec l'enfant par les mimiques, les rituels, les gestes,..., toutes choses dont l'absence pourrait entraîner des handicaps affectifs, psychiques, moteurs et bien sûr linguistiques, car ces échanges sont toujours interprétés à travers l'expression linguistique de l'adulte.

Des exemples d'hospitalisme ou d'enfant sans famille montrent que le langage est retardé dans son évolution en l'absence d'apports extérieurs. Communiquer implique une relation affective avec l'interlocuteur car parfois, l'on trouve des états déficitaires par défaut d'apports linguistiques. Il peut y avoir un défaut quantitatif lorsqu'il y a désintérêt de la part des parents ou de l'enfant et qualitatif pour des raisons de niveau ou de formation.

Lorsque toutes les conditions favorables sont réunies, le rôle de l'affectivité n'apparaît pas. Il apparaît surtout lorsque l'enfant connaît quelques difficultés dans le processus d'acquisition du langage. Les travaux de Spitz (1984) et ceux de Bowlby (1978) ont traité des conséquences sévères des syndromes de carences affectives précoces. L'hospitalisme est la maladie qui en découle. Leurs travaux ont été largement critiqués, mais leur mérite a été d'attirer l'attention sur un problème dont les conséquences sont indiscutables. Les chercheurs se posent encore la question de savoir si l'enfant sauvage a souffert de l'absence depuis sa naissance des relations avec l'entourage humain ou alors était malade et a évité le contact avec les humains et est devenu sauvage.

Parlant des aspects socio-affectifs de l'évolution du langage, Delahaie (2004: 44) dit que :

L'évolution du langage chez l'enfant est la résultante des interactions entre des capacités innées et l'influence de l'environnement. Les capacités potentielles de traitement du message de la parole font référence à la notion de développement: l'évolution du langage de l'enfant est en effet génétiquement programmée. [...] On doit donc souligner l'importance des stimulations sensorielles, affectives, sociales.

Le langage est pour lui la conséquence des différentes interactions entre les capacités linguistiques innées et l'influence de son milieu social et affectif. Ces capacités, permettant à l'enfant d'encoder et de décoder les messages, renvoient à la notion de développement et les influences du milieu renvoient aux notions d'acquisition et d'apprentissage. Les interactions entre la mère et l'enfant constituent la base de l'évolution linguistique et du développement intellectuel et affectif de l'enfant. Selon Delahaie (*ibid*), « *les conduites affectives précoce*s ne sont pas uniquement biologiquement déterminées mais traduisent bien la participation de l'enfant à un système affectif de communication ». Les carences affectives induisent ainsi des conséquences plus ou moins sévères sur l'évolution du langage. Ainsi, le milieu n'apporte pas seulement les données linguistiques mais également et surtout l'affection pour contribuer au développement du langage chez l'enfant. L'environnement joue un double rôle dans les processus d'acquisition et d'apprentissage du langage chez l'enfant. L'acquisition du langage est étroitement dépendante de la stimulation verbale et non verbale de l'environnement.

L'enfant manifeste dès la naissance un ensemble de conduites affectives qui lui permettent d'exprimer ses besoins de base. Ces conduites sont interprétées et accompagnées des gestes et des paroles de sa mère. Il apprend en retour à maîtriser l'effet de ses conduites et apprend par conséquent à communiquer avec l'intention d'obtenir un résultat bien précis. A ce propos, Delahaie (2004: 44) parle de la « *communication intentionnelle* ». Dès l'âge de deux mois, la capacité à répondre aux objets et aux personnes familières par un sourire tend à monter que les conduites affectives précoce

s ne sont pas seulement biologiquement déterminées mais traduisent particulièrement « *la participation de l'enfant à un système affectif de communication* ». Une grande partie de l'activité de l'enfant au cours de la première année de vie est ainsi sociale et communicative. L'affectivité, la connaissance et la communication se développent conjointement et de façon indissociable dans le cadre d'interactions amenant l'enfant à beaucoup apprendre sur le langage avant même de l'avoir acquis. En effet, il acquiert la communication avant les mots car à travers ses conduites et les interactions, il a appris à communiquer, à transmettre des messages à son entourage. Il se socialise et acquiert la langue de la communauté

en question. Il n'y a qu'à voir la perfection avec laquelle la mère et l'enfant se comprennent ainsi que l'efficacité du système de communication développé par l'enfant dès les premiers mois.

Le concept de maturation renvoie généralement à des facteurs moteurs, neurologiques, biologiques et socio-affectifs. Ces facteurs, dont la carence de l'un ou plusieurs peut entraîner des conséquences négatives, sont indispensables dans la mise en place du système linguistique. La régularité du développement du langage, la succession constante des étapes sont un argument en faveur de la maturation et par là des conditions innées dont elle dépend. En somme, deux conditions sont nécessaires dans l'acquisition du langage. Il s'agit des conditions organiques impliquant une bonne audition, une intégrité des organes phonatoires puis l'intégrité cérébrale et fonctionnelle. Les conditions affectives intégrant la qualité des interactions avec l'entourage et les stimulations diverses sont aussi indispensables.

1-6-3- L'approche behavioriste ou la théorie Outside-in

D'autres théories de l'acquisition du langage stipulent que les mécanismes de développement linguistique s'intègrent dans le développement cognitif et social. Toutes les théories post-piagétienne affirment que c'est à travers l'échange social et le développement cognitif que l'enfant construit sa langue. L'acquisition du langage serait alors un des multiples aspects du développement général de l'enfant. Il s'agit de la théorie Outside-in. Cette approche réfute la théorie nativiste de Chomsky. Le maître d'ouvrage de l'approche behavioriste est Skinner (1957). Selon les défenseurs de cette approche, les processus d'acquisition du langage peuvent être expliqués en termes d'un mécanisme général d'apprentissage. Le *conditionnement opérant* est le mécanisme clé dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'un apprentissage associatif impliquant une contingence entre la réponse et la présentation du renforçateur. Le langage n'est pas fondamentalement différent des autres facultés humaines. Ce courant de pensée s'articule autour de la théorie du stimulus-réponse ou le Outside-in. Les aspects perceptibles du comportement linguistique chez l'enfant seraient le résultat des stimulations de son entourage, en particulier de sa mère. L'acquisition du langage est fortement influencée par l'environnement et met l'accent sur les comportements d'imitation. L'apprentissage dépend des stimuli externes. Ceci implique que si deux enfants sont soumis aux mêmes conditions d'apprentissage, ils auront à la fin les mêmes compétences et réaliseront les mêmes performances. Mais les différences apparentes dans l'habileté de l'apprentissage sont des différences dans les expériences d'apprentissage. Les facteurs tels que le renforcement, la répétition, l'imitation et le test des hypothèses sont indispensables dans l'apprentissage du langage.

1-6-3-1- Renforcement

Le renforcement est une forme d'encouragement. Quand l'enfant produit un énoncé juste dans son contenu et sa structure, il est encouragé par l'adulte. Une réalisation correcte face à un stimulus demande une gratification de la part du parent. S'il n'y a pas de récompense la réalisation n'est pas apprise. Les parents encouragent leurs enfants à parler mais ne corrigeent que le contenu thématique et la prononciation. En effet, selon Brown (1969) il n'y a rien qui montre que l'apport des parents soit dirigé vers la syntaxe des énoncés de leurs enfants.

1-6-3-2- Répétition

Elle est incontournable dans l'apprentissage du langage, parce qu'une réponse correcte même si elle est récompensée ou renforcée, n'est pas suffisante pour garantir l'apprentissage. Il faut qu'elle soit répétée. C'est pourquoi le bélaviorisme est considéré comme une mise en place des habitudes qu'on peut schématiser ainsi qu'il suit : S- R1- R2- R3.....Rn- R

S= stimulus

R1= réponse initiale

R2= récompense

R3.....Rn= répétition

R= réponse autonome

1-6-3-3- Imitation

Ici, l'enfant doit imiter les structures les plus complexes produites par l'adulte. Ces structures sont pour la plupart nouvelles chez l'enfant et constituent une étape de plus dans son développement morphosyntaxique. L'enfant est appelé à imiter toutes les structures nouvelles produites autour de lui.

1-6-3-4- Le test des hypothèses

Il s'agit au départ d'avoir un certain nombre de règles à appliquer sur la langue. L'enfant utilise alors les productions de l'adulte pour formuler les hypothèses et cherche à comprendre comment l'on peut exprimer des idées différentes en une seule langue. Il procède par une simple application de ces règles qui sont en principe des hypothèses. Les erreurs systématiques montrent

que l'enfant apprend le langage en testant des hypothèses sur la structure et la fonction des mots. Tout en appliquant ces règles, il découvre si elles sont réfutées ou acceptées par l'adulte.

1-6-4- La théorie sur la physiologie de la phonation

L'Encyclopédie Bordas (1994) définit la phonation comme une émission des sons par les organes de la parole. Brin & al (2004 : 195) parlent :

D'un ensemble des phénomènes volontaires (mouvement respiratoire adapté à la parole, vibration des cordes vocales, modulation de la voix dans les résonateurs du conduit vocal) entraînant la production des sons du langage articulé.

C'est donc l'art d'articuler les sons d'une langue. La phonation n'est pas une fonction physiologique vitale, elle ne possède pas de système organisé propre, mais vient plutôt se greffer sur l'appareil respiratoire pour emprunter grâce au carrefour pharyngé, la voie digestive.

Pialoux et al (1975) ont trouvé qu'il y a deux éléments indispensables dans la production du son : une source d'énergie et un élément vibrant. La principale source d'énergie dans la production de la voix est l'air mobilisé par l'appareil respiratoire provenant des poumons. Ces poumons apportent l'énergie à l'organe vibrant sous la forme d'un courant d'air continu. La conversion de ce courant d'air continu en son peut se produire en un point quelconque du tractus vocal. On pense habituellement aux interruptions plus ou moins périodiques de ce courant d'air par les vibrations des cordes vocales. Mais, tout rétrécissement de la partie supérieure du tractus vocal produit des turbulences dans le courant d'air et constitue une source sonore fricative créant ainsi un son soit isolément, soit de façon associée à la vibration des cordes vocales. Un son peut être aussi produit en bloquant brusquement le courant d'air à travers le tractus vocal. La brusque suppression de ce blocage produit alors un petit bruit explosif donnant les occlusifs.

Walter (1998) distingue deux principaux temps dans la production du son d'une langue.

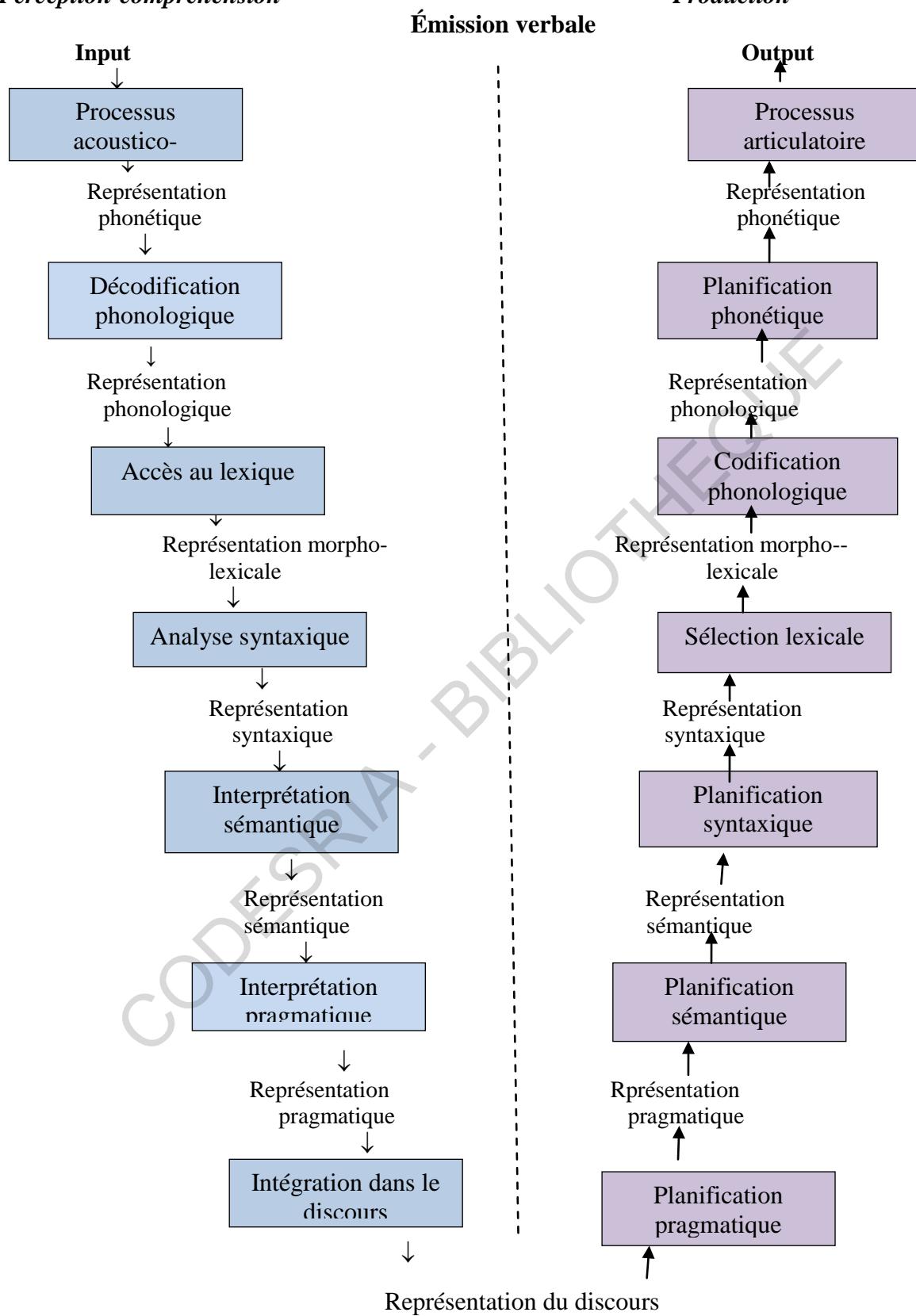
Dans un premier temps, on distingue les mécanismes de réception du langage. Il y a d'abord un organe qui reçoit l'information : l'oreille. Il faut que ce récepteur auditif soit de qualité suffisante pour pouvoir percevoir et analyser les caractéristiques acoustiques du son en terme de fréquence, de durée et d'intensité. Etant donné que le langage est constitué de sons extrêmement complexes, le rôle de l'oreille est majeur dans le traitement initial de l'onde sonore. Une fois l'onde sonore transformée en train d'impulsions bioélectriques au niveau de la cochlée, alors intervient le nerf auditif qui joue un rôle d'outil de transmission : il transporte ces impulsions vers le cortex. Ainsi, commence la véritable perception. Dans le Système Nerveux Central (SNC), les sons du langage ne sont pas traités comme les bruits et les sons musicaux,

mais comme des ondes sonores. L'enfant doit différencier les émissions sonores qui lui parviennent et faire les discriminations entre les phonèmes qui se ressemblent /b/ et /p/. Il lui faut également repérer les unités sémantiques dans ce discours oral. C'est la phase de reconnaissance : la discrimination ne se fait plus à l'échelle du son, mais à l'échelle du mot. Puis vient un autre niveau de traitement qui permet de considérer les sons liés entre eux, c'est-à-dire que tous ces sons sont compactés pour rechercher une enveloppe globale, le mot, ceci grâce à la comparaison de ces formes sonores avec celles qu'il a pu mémoriser jusque là. Ainsi, vient la phase de la compréhension : les informations de départ deviennent unités de sens et sont interprétées, grâce à différents modules liés notamment au lexique, à la syntaxe, à la mémoire, à la cognition ou encore au vécu et à l'affectivité.

Dans un deuxième temps, on distingue les mécanismes de production du langage. Aux représentations mentales que l'on veut faire passer, il faut associer une forme globale de phrases et de mots. C'est la phase de mise à mots. Puis vient la phase de mise en sons : la forme globale de la phrase et des mots qu'elle fait intervenir, est traduite par le choix d'une succession d'unités sonores, que l'on appelle encore l'encodage phonémique. Il faut alors qu'il y ait conception de la mise en mouvement des organes qui vont intervenir dans la production du langage. Ce sont les praxies bucco-linguo-faciales qui vont mettre en branle les diverses commandes motrices pour la réalisation effective de la parole. Dès lors, les nerfs moteurs peuvent transporter les informations électriques des aires motrices du langage jusqu'aux muscles : la langue, les lèvres, les joues, le larynx qui peuvent finalement entamer la production du message voulu. Dans la description des mécanismes de perception et de production du langage, les différentes phases se chevauchent ou s'effectuent parallèlement. Il arrive que l'enfant, lors d'une phase donnée ne dispose pas de moyens requis pour la perception ou pour la production du langage. Les difficultés ne sont pas seulement motrices. Elles peuvent aussi être cérébrales.

Dans la même optique Monfort & Juarez Sanchez (2007) parlent du modèle théorique descriptif du fonctionnement du langage pour essayer de comprendre où peuvent se situer le ou les trouble(s) qui seraient susceptibles de rendre compte de l'ensemble des symptômes observés chez l'enfant tout au long de son évolution. Ce modèle est représenté dans la figure ci-dessous.

Figure n° 1 : Modèles théoriques descriptifs du fonctionnement du langage
Perception-compréhension



Source : Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 44)

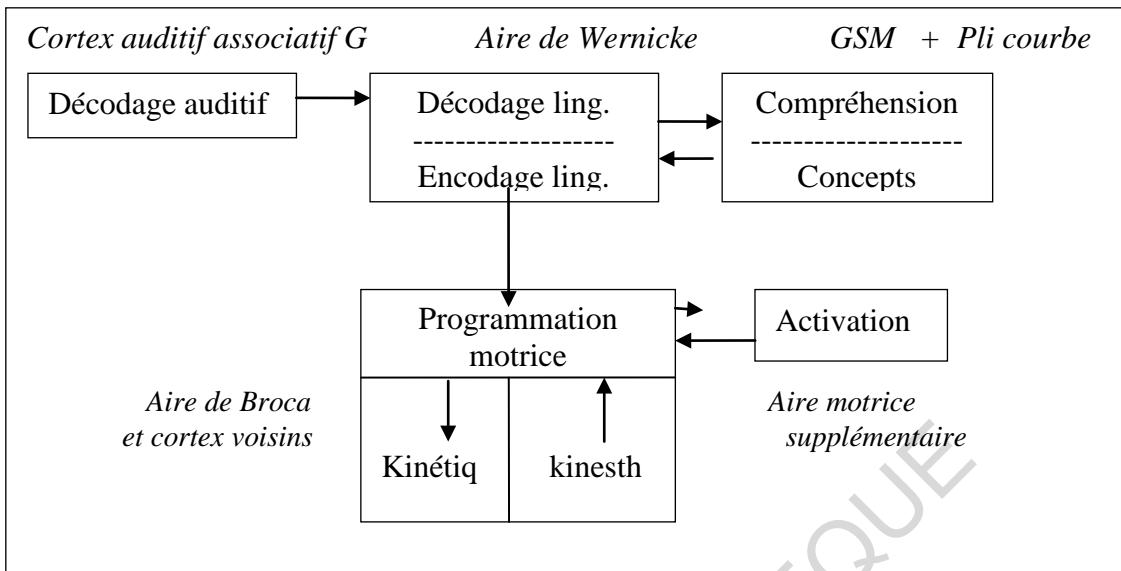
Un deuxième modèle fonctionnel du langage a été développé par Lasserre (2006). Celui-ci situe le modèle sur deux versants : le versant compréhension et le versant expression qui sont les deux aspects du langage.

A propos du versant compréhension, le message est réceptionné par les deux cortex auditifs primaires. Les influx sont projetés sur le cortex auditif associatif gauche, où ils sont reconnus comme appartenant à la langue. L'information est ensuite décodée au niveau de l'aire de Wernicke. Elle est enfin transmise au lobule pariétal inférieur gauche, lieu d'une confrontation entre « image actuelle » et « image souvenir ». Cette confrontation aboutit à la compréhension.

Quant au versant expression, au départ, ce sont les idées et les concepts (lobule pariétal inférieur gauche). La première opération est la traduction de ces idées en langage : encodage linguistique au niveau de l'aire de Wernicke de la phrase, du mot, du son. La deuxième opération consiste à transformer ce langage en parole articulée (programmation motrice) : les sons sont sous-tendus par des programmes sensori moteurs ; la partie sensorielle qui bénéficie du retour sensoriel kinesthésique (degré d'ouverture de la bouche, contraction des lèvres, position de la langue...) correspond en quelque sorte au moule du geste articulatoire : c'est la base « kinesthésique » située au niveau du pied de la pariétale ascendante ; la partie motrice régule l'exécution motrice harmonieuse c'est-à-dire la mise en musique des différents traits constituant le son, et au-delà, des différents sons constituant le mot, des différents mots constituant la phrase : c'est la base « kinétique ». L'aire motrice supplémentaire qui se situe à la face interne du lobe frontal agit en quelque sorte comme un régulateur du langage.

Tout ceci est élaboré dans le schéma du modèle fonctionnel du langage ci-dessous, tiré de Lasserre (2006 : 46)

Figure n° 2: Modèle fonctionnel du langage



Légende

GSM : gyrus supra marginal

Source : Lasserre (2006 : 46)

1-6-5- Anatomie et physiologie des organes de la parole

Lorsque nous parlons, ce sont les organes de la parole qui entrent en scène pour permettre la réalisation des différents phonèmes qui formeront les unités sémantiques du message délivré à l'interlocuteur. Les organes de la parole et leur commande neurologique permettent en effet de réaliser la combinaison des phonèmes dans un ordre bien déterminé qui assure la correspondance entre un élément de la réalité et une enveloppe phonématische, c'est-à-dire le mot. Dans le cas des enfants TSDLO, si la difficulté réside au niveau de la commande nerveuse, il y a une implication dans la qualité du son produit.

Pendant la production de la parole plusieurs organes entrent en jeu. C'est un ensemble d'organes aux fonctions multiples situés au niveau de la tête et du cou qui sont mis en mouvement simultanément. Ces organes sont liés les uns aux autres par des relations de voisinage, de contiguïté et de continuité et tous reliés au cerveau à travers les nerfs crâniens.

1-6-5-1- L'oreille

C'est l'organe de l'audition. L'oreille se divise en trois grandes parties à savoir l'oreille externe, l'oreille moyenne et l'oreille interne.

L'oreille externe est composée d'un pavillon et d'un conduit auditif externe long de 3 cm. L'oreille moyenne constitue un ensemble de cavités dont les différentes parties sont : la trompe d'Eustache, la caisse du tympan, l'antre mastoïdien et le système pneumatique du temporal. On y trouve aussi la chaîne ossiculaire (étrier, enclume et marteau). L'oreille interne ou labyrinthe se divise en deux grandes parties à savoir la partie postérieure ou organe d'équilibre comprenant le vestibule et les canaux semi-circulaires et la partie antérieure ou organe de l'audition comprenant la cochlée.

Gersdorff et al (2003) ont travaillé sur les mécanismes de l'audition. Selon eux, la perception est déterminée initialement par des transformations acoustiques linéaires induites par la tête, le pavillon et le conduit auditif externe puis par des transformations non linéaires au niveau de l'organe de Corti. Les vibrations sonores sont ensuite transformées en signaux biologiques, encodés sous forme de trains de potentiels d'action dont le pattern spatio-temporel reflète le signal physique incident. Le nerf auditif convoie ces signaux vers le tronc cérébral. A ce niveau, ces trains de potentiels d'action sont transformés et redistribués le long de nombreuses voies parallèles vers les aires auditives corticales. L'oreille est l'organe de l'audition qui assure les fonctions de l'audition dans le langage.

1-6-5-2- Les fosses nasales

Encore appelées les cavités naso-sinusienne par Remacle (2003), les fosses nasales sont la partie creuse du nez où l'air pénètre avant de passer dans les poumons. Elles sont par conséquent le segment supérieur des voies respiratoires et renferment aussi l'organe de l'olfaction. La fonction linguistique est secondaire. On observe une influence sur le timbre de la voix pendant la production de certains sons. Son occlusion empêche la production des sons nasaux. Les fosses nasales constituent les cavités de résonance.

Les sinus sont des cavités annexes des fosses nasales développées dans les os avoisinants la face. Dans la phonation, ils embellissent le timbre vocal.

1-6-5-3- La cavité buccale et la langue

La bouche est la partie initiale du tube digestif limitée par les lèvres, les joues, le palais et le plancher buccal et communique à l'arrière avec le pharynx par l'isthme du gosier. Elle contient également les dents et la langue. Grâce à l'extrême mobilité de la langue, des lèvres et des joues et à la solidité des arcades dentaires, la bouche a un rôle majeur dans la phonation et l'articulation. Elle intervient dans la formation des sons et dans la qualité de la voix. C'est un espace de résonance variable.

Le voile du palais est la cloison musculo-membraneuse qui sépare les portions nasale et buccale du pharynx. Sa fonction essentielle est l'occlusion du naso-pharynx dans la déglutition. Cela permet d'isoler les fosses nasales du circuit alimentaire. Dans la phonation, selon que l'occlusion est partielle, l'émission de l'air provenant du larynx se fait en partie dans la bouche et dans le nez. Mais lorsque l'occlusion est totale, l'air passe en totalité par la bouche.

1-6-5-4- Le pharynx

Le pharynx est un conduit musculo-membraneux vertical qui fait communiquer, d'une part, la cavité buccale avec l'œsophage et, d'autre part, les fosses nasales avec le larynx. Il est situé au niveau du cou. Il est long de 12 à 13cm chez l'adulte et rétrécit de haut en bas. Il est divisé en trois étages possédant chacun une ouverture vers l'avant : le rhinopharynx, l'oropharynx et l'hypo pharynx. Le pharynx joue un rôle capital dans la formation des sons par sa fonction d'espace de résonance variable.

1-6-5-5- Le larynx ou générateur sonore

Situé en fin de trachée et avant la gorge, contenant un dispositif d'occultation, contrôlé musculairement, le larynx est une sorte d'anneaux cartilagineux constitué par les cartilages thyroïde, cricoïde et arytenoïde et l'épiglotte. Deux voiles horizontaux peuvent se rapprocher et fermer complètement le passage. Deux bourrelets referment les lèvres d'une sorte de bouche qu'on appelle les cordes vocales. L'espace entre les deux lèvres s'appelle la glotte. Quand la glotte est ouverte, l'air passe normalement. Quand elle est fermée le passage de l'air force son ouverture et l'antagonisme ainsi créé provoque des vibrations. Ces vibrations sont sous contrôle neurologique. La cavité laryngée est divisée en étages pour l'étude clinique : l'étage sus-glottique, l'étage glottique et l'étage sous glottique. C'est dans le larynx que naît le son. Il permet en outre de régler la hauteur de la voix, le ton, le timbre et la résonance.

1-6-5-6- La commande nerveuse

Elle est effectuée par les voies motrices primaires ou voies pyramidales, les voies motrices secondaires ou voies non pyramidales et les voies sensitives. Les voies motrices primaires partent de l'aire motrice primaire située au pied de la circonvolution frontale ascendante et de l'aire motrice secondaire, à la face interne de l'hémisphère cérébral et débordant un peu à sa face externe. Les cellules pyramidales du cortex développent leurs fibres dans le faisceau pyramidal dans l'encéphale. Les centres corticaux interviennent dans le contrôle volontaire de la voix. Leur stimulation provoque l'émission des cris.

Les voies motrices secondaires prennent source dans le noyau gris et leur stimulation provoque l'émission rythmée des sons articulés monotones. Son rôle est de rendre le langage automatique. Les voies motrices secondaires règlent la tonicité musculaire et coordonnent les différents éléments mis en jeu lors de la phonation. Les récepteurs sensitifs envoient vers les centres de la phonation des flux afférents permanents à travers les nerfs crâniens.

Il existe 12 paires de nerfs dans l'organisme de l'homme pour assurer le bon fonctionnement de tous organes ; mais ceux qui sont directement impliqués dans le fonctionnement des organes de la parole sont :

- ✓ Le nerf trijumeau innervé les muqueuses des fosses nasales et de la bouche. Son atteinte provoque des névralgies ;
- ✓ Le nerf statoacoustique innervé l'oreille interne et son atteinte provoque la perte de l'audition ;
- ✓ Le nerf glossopharyngien contribue à l'innervation des muscles du pharynx, les muqueuses de l'oreille moyenne, de la trompe d'Eustache. Son atteinte entraîne les problèmes de la phonation et de la déglutition ;
- ✓ Le nerf pneumogastrique assure l'innervation motrice du voile du palais, du larynx, une partie du pharynx et de l'épiglotte. Une atteinte de ce nerf provoque des troubles de la phonation et des cordes vocales ;
- ✓ Le nerf grand hypoglosse assure l'innervation de la langue et son atteinte entraîne la paralysie de la langue et le sujet a des difficultés dans l'usage de la parole.

Ayant fait la revue des différentes théories qui expliquent les processus d'acquisition du langage et les deux modèles qui expliquent son fonctionnement, le diagnostic d'une dysphasie devrait tenir compte de plusieurs critères. Les théories qui sous-tendent l'acquisition du langage chez un enfant normal diffèrent selon les résultats des expériences menées par les chercheurs

évoqués précédemment. La production de la parole est le fruit de la combinaison des mouvements de plusieurs organes assemblés dans un appareil (phonatoire) sous la commande nerveuse. Les théories psycholinguistiques qui rendent compte des mécanismes d'acquisition du langage sont mis en exergue dans le tableau ci-dessous inspiré de Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996:17). Le tableau d'origine a été modifié et complété par nous en ajoutant la colonne sur l'approche maturationiste qui est aussi essentielle dans la compréhension des mécanismes d'acquisition du langage chez l'enfant.

Tableau n°2: Les différentes théories psycholinguistiques

	Types de théories		
	Inside-out	Maturation	Outside-in
Structure initiale	Linguistique	Biologique	Cognitive ou sociale
Mécanisme	Spécifique	Spécifique	Général
Origine des structures	Innée	Génétique	Apprentissage

Source: Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996: 17), *The origins of grammar*.

1-7- SYNTHESE

Il est permis de penser que le langage a quelque chose d'héréditaire et d'intrinsèquement humain, puisqu'aucun animal et aucune plante domestique ne sont capables de parler quelque soit le soin qu'on leur accorde. Mais l'environnement est aussi une variable à prendre en compte car un enfant ayant grandi au Japon parlera le japonais alors que le même enfant élevé en Californie parlera l'anglais. Par conséquent, dans l'acquisition du langage, la question n'est pas tant de savoir si l'environnement ou l'hérédité influent sur le processus, ou encore lequel des deux agit le plus. Bien au contraire, l'acquisition du langage pourrait représenter pour nous la meilleure chance de découvrir comment l'hérédité et l'environnement interagissent. Nous savons que le langage des adultes est extrêmement complexe et que les enfants sont appelés plus tard à devenir des adultes ; donc à maîtriser leur langue et sa grammaire. Par conséquent, il y a assurément dans le cerveau de l'enfant quelque chose qui lui permet d'atteindre cette complexité. Tout postulat d'une théorie d'acquisition du langage serait faux qui, sous-estimant l'apport des structures innées chez un enfant X, aboutit à faire parler à cet enfant une langue insuffisamment structurée. De même, toute théorie postulant une trop grande incidence des structures innées dans le processus d'acquisition du langage, et qui aboutit à rendre un enfant X en mesure de parler par exemple l'anglais et non pas le vietnamien ou une langue bantu, est à considérer comme fausse. Et si nous en savons suffisamment à propos des productions liées à l'acquisition du langage, nous en savons également à propos de ce qui nourrit cette acquisition, entre autres les productions langagières des parents en direction de leurs enfants. Pour ne pas conclure avec Bertrand (2009 : 85) qui dit :

Pour que le langage se construise, il faut tout d'abord être un sujet reconnu, à qui on accorde une place en tant que tel dans la relation. Si les parents, pour des raisons souvent complexes et inconscientes, n'avaient pas, avant de nous rencontrer, joué leur rôle pleinement dans cette relation, il arrive tout de même très fréquemment que nous réussissions à les aider à le faire... Le plaisir qu'ils prennent à jouer, parler, échanger avec leur enfant est notre meilleur allié.

En conséquence, même si l'acquisition du langage, à l'instar de l'ensemble des processus cognitifs, demeure pour nous une sorte de trou noir, nous en savons assez sur ses manifestations autant que sur ses ressources pour être en mesure d'élaborer des représentations précises sur son contenu.

CONCLUSION

Ce chapitre qui s'achève avait pour principal objectif de nous instruire sur le concept de langage, son origine, ses caractéristiques et les différentes théories (inné/acquis) sur son évolution chez l'enfant on finit par admettre que la théorie de l'apprentissage à elle seule est incapable de répondre aux questions sur l'acquisition du langage et pourtant la théorie nativiste ne pourrait apporter toutes les réponses attendues. Alors, il est entrevu à l'issue de cette confrontation que l'acquisition du langage se situe entre l'instinct total et l'apprentissage total. Aucune de ces théories ne reconnaît pas que le langage se développe à travers deux grandes phases (pré linguistique/linguistique) subdivisées en plusieurs étapes successives les unes reliées aux autres sans une phase intermédiaire permettant de marquer une scission rigide entre elles.

C'est dans cette même optique que Mofort & Juarez Sanchez (2007 : 9) font cette réflexion :

L'acquisition et l'appropriation du langage oral, lors des premières années de la vie d'un enfant constituent certainement un sujet d'émerveillement pour tous ceux qui s'intéressent au langage et à la communication et plus spécialement pour les adultes qui s'occupent des enfants ayant les difficultés d'apprentissage. L'on sait aussi que le langage se construit sur des bases physiologiques et psychologiques fondamentales dont le degré d'intégrité et de maturité constitue sans aucun doute une condition incontournable de la vitesse et de la qualité des apprentissages. On est aussi émerveillé par la similitude des étapes du développement langagier observé chez tous enfants de toutes les cultures et de toutes les races. Toutefois, on reste très loin de connaître la nature exacte de ce cadre évolutif général, dans quelle mesure est-il plus ou moins inné ou plus dépendant de l'apport extérieur ; et encore moins si ses caractéristiques sont ou ne sont pas tout à fait spécifiques à l'apprentissage du seul langage.

Ayant parcouru les étapes et les théories d'acquisition du langage en général, il est nécessaire de voir ce qui est de l'acquisition de la morphosyntaxe en particulier. Comment est-ce que les éléments grammaticaux sont-ils acquis ou appris par l'enfant? C'est l'objet du chapitre deux.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

INTRODUCTION

On pourrait définir la morphosyntaxe comme cette partie de la grammaire qui étudie l'ensemble des variations morphologiques et des combinaisons des mots dans l'expression de la pensée. Pour Essono (1998 : 109) la morphosyntaxe consiste « à décrire des affixes flexionnels (*conjugaison et déclinaison*) des règles de combinaisons ou des morphèmes pour former des mots, des syntagmes et des phrases ». Il s'agit de l'étude de la détermination (catégorie de genre et du nombre), la flexion verbale et de l'usage des pronoms. Bref, c'est la recherche des connecteurs logiques et les marques de temps dans les productions linguistiques de l'enfant. En psycholinguistique, il reviendrait à voir comment ces différents aspects de la langue se développent chez l'enfant. Dans les étapes de développement du langage oral, on constate ainsi que l'enfant part du stade d'un mot à celui de deux mots et plus. Les combinaisons, au départ, faites de mots juxtaposés sans connecteurs à l'âge de 18-24 mois, vont connaître l'émergence progressive de ceux-ci à partir de 24 mois. Cette habileté à formuler ces combinaisons constitue une épate importante dans l'acquisition du langage et marque le début la grammaire. L'enfant jusqu'ici avait déjà compris que le monde est fait non seulement de procès mais aussi d'évènements. L'enfant sait aussi qu'il y a une relation sémantique entre ses énoncés de deux mots. Il exprime les relations d'appartenance, de possession entre ses énoncés. Par exemple quand il dit « *moto papa* », on pourrait avoir des interprétations adultes du genre *la moto de papa, papa est près de la moto, papa est parti sur moto....* Progressivement, l'enfant va se rendre compte qu'il ne suffit pas seulement de juxtaposer les items lexicaux pour construire son langage, mais qu'il lui faut un certain nombre d'éléments significatifs pour exprimer concrètement sa pensée. Quels sont les mécanismes mis en jeu par l'enfant pour développer sa morphosyntaxe ? C'est la préoccupation centrale de ce chapitre. Mais il faudrait au préalable faire une présentation de la morphosyntaxe du français vu que ce travail est axé sur une population francophone.

2-1- Rappel des caractéristiques phonologiques et morphosyntaxiques du français

Le français, tout comme les autres langues, dispose d'un système phonologique et des règles qui régissent la combinaison de ces phonèmes en mots, en syntagmes puis en phrases. Cette sous section se consacre à faire la présentation schématique de la phonologie et de la morphosyntaxe du français, langue de notre étude.

2-1-1- Phonologie

Le but de la phonologie est d'établir quelles sont les classes de sons qui sont importantes dans la communication pour une langue donnée et d'expliquer la variation entourant ces classes. Le modèle selon lequel on construit les sons de la langue doit être aussi économique que possible (c'est-à-dire qu'il doit comporter aussi peu de phonèmes et de règles que possible) tout en maintenant les oppositions de sens réelles de la langue. Il est évident par ailleurs que les particularités physiologiques de l'humain déterminent en partie ce modèle, ne serait-ce que pour déterminer que toutes les langues doivent contenir des voyelles et des consonnes.

Un des aspects notables en linguistique est qu'il y a une très grande variation des structures. Ceci est surtout remarquable en phonétique. En effet, on remarque par exemple que, si on demandait à quelqu'un de prononcer un mot dix fois, chaque occurrence serait prononcée avec une légère différence. Il existe simplement une variation autour des unités phonétiques. Pour Beaudouin (2003 : 20), on peut s'imaginer cette variation comme étant :

la variation qui se crée lorsque l'on joue aux dards. Il est évident que l'on va rarement tirer deux dards exactement au même endroit dans une même partie. Par ailleurs, vous pouvez très bien vous adapter à un changement d'emplacement du jeu, tout comme vous comprendrez les différents dialectes de votre langue. Ceci est possible parce que nous établissons des catégories générales dans lesquelles les sons s'intègrent aussi bien qu'ils le peuvent.

Ces catégories sont appelées des phonèmes.

On définit le phonème comme un son langagier amenant une opposition de sens. Il est prouvé que deux sons constituent des phonèmes distincts s'il existe au moins une paire minimale pour cette opposition phonologique. Par exemple les mots *bon* et *pont* constituent une paire minimale parce qu'ils ne diffèrent que par un son (/p/ et /b/), parce que ces sons sont comparables (deux occlusives bilabiales, une sourde, l'autre sonore) et que les mots ont des sens distincts. Il faut s'assurer que ces trois conditions sont remplies pour parler d'une paire minimale. Notons que

les mots qui constituent une paire minimale doivent être constitués du même nombre de sons. Mentionnons aussi qu'une paire minimale peut être centrée sur des voyelles ou des consonnes et que pour être considérés comparables, les sons doivent s'opposer par un seul descripteur (sonorité, antériorité, etc.).

La langue française, comme toutes les langues, dispose d'un système phonique constitué de vingt consonnes et seize voyelles.

2-1-1-1 Les consonnes

D'après Biloa (2004 : 17), « *La phonétique articulatoire décrit la façon dont les unités phoniques du langage humain sont produites par le mouvement des organes de la trachée respiratoire supérieure* ». Les consonnes se différencient les unes des autres selon le point et le mode d'articulation. Pour le mode d'articulation, on distingue les occlusives, les constrictives, les nasales, les latérales, les vibrants et les semi-voyelles. Selon le point d'articulation, on a les labiales, les labiodentales, les alvéolaires, les palatales et les vélaires. Le tableau exhaustif des différentes consonnes de la langue française figure ci-dessous :

Tableau n°3 : Les consonnes

Mode d'articulation		occlusives			constrictives			mi-occlusives		Semi Cons.
Lieux d'articulation		sourde	Sonore	Nasale (sonante)	sourde	Sonore	Latérale (sonante)	Vibrante (sonante)	sourde	Sonore
Bilabiale	p	b	m							
Labiodentale				f	v					
Dentale ou alvéodentale	t	d	n							
Alvéolaire				s	z	l	r	ts	dz	
Post-alvéolaire				ʃ	ʒ			tʃ	dʒ	
Palatale	Prépalatale									
	Médiopalatale			ɲ						j ɥ
	Post-palatale	k+i	g+i							
Vélaire	Prévélaire	k+a	g+a							
	Post-vélaire	k+u	g+u	ŋ						w
Uvulaire							R			
Pharyngale										
Laryngale										

Source : Brin & al (2004 : 37), *Dictionnaire d'orthophonie*.

2-1-1-2 Les voyelles

Selon Biloa (2004 : 30), « si la plupart des consonnes sont produites par l'occlusion ou la constriction de la trachée vocale, les voyelles sont articulées par une trachée vocale relativement ouverte et non-obstruée ». Les voyelles se distinguent ainsi selon quatre grandes caractéristiques : l'aperture (distance entre la langue et la voûte palatine), la nasalité, la labialité et la zone d'articulation (antérieure, médiane et postérieure). Nous avons en somme les voyelles

antérieures étirées, les voyelles médianes intermédiaires, les voyelles postérieures arrondies, les voyelles du 1^{er}, 2^{eme}, 3^{eme} et 4^{eme} degré d'aperture.

Tableau 4 : Les voyelles

Aperture	Antérieures		Postérieures		Aperture
	Etirées		Arrondies	Arrondies	
<i>fermées</i>	i		y	u	1 ^{ère}
<i>mi-fermées</i>	e		øə	o	2 ^{ème}
<i>mi-ouvertes</i>	ɛ̃		œœ̃	ɔ̃	3 ^{ème}
<i>ouvertes</i>	a		y	æã	4 ^{ème}

Source : Brin & al (2004 : 38), *Dictionnaire d'orthophonie*

2-1-1-3- La syllabe

La syllabe est une composante importante de la phonologie. Son étude consiste à déterminer comment les allophones sont prononcés en groupes divisibles à l'intérieur du mot. Le type de groupement varie d'une langue à l'autre, d'où l'importance pour chaque enfant acquérant sa langue maternelle d'en connaître la structure de celle-ci. De plus, la syllabe fait partie de la phonologie puisque personne n'a réussi à isoler l'aspect phonétique qui permettrait de diviser les suites de sons en syllabes, malgré que presque tous aient une idée de ce qu'est une syllabe. La syllabe est composée de trois parties: l'attaque, le noyau et la coda. L'attaque est la première partie de la syllabe et est composée le plus souvent de consonnes. Le noyau est la partie centrale et essentielle de la syllabe; il est composé de voyelles. La coda est la partie finale de la syllabe et elle est composée généralement de consonnes puisqu'il s'agit de la langue française. L'attaque et la coda ne sont pas essentielles à la syllabe (une syllabe peut n'avoir qu'un noyau, comme pour le mot "eau").

En effet, la langue française connaît deux structures syllabiques majeures. Il s'agit des structures CV (plus dominantes) et CCV. Maillart (2003 : 25) trouve que :

plus de 80% des syllabes du français, toutes positions confondues, sont des syllabes ouvertes c.-à-d. qu'elles se terminent par une voyelle. La structure syllabique dominante est la structure CV (55.5%) suivie par la structure CCV (14%). Par-là, la langue française s'oppose aux langues germaniques qui sont caractérisées par un nombre très élevé de syllabes fermées (structure dominante CVC).

L'exemple du mot *parler* tiré de Beaudouin (2003 : 22) montre que la première syllabe du mot est /paR/ où on retrouve une consonne en attaque (/p/, "p"), une voyelle au noyau (/a/, "a") et une consonne dans la coda (/R/, "r"). Cette syllabe est dite fermée parce qu'elle a une coda. La seconde syllabe est /le/ qui est composée d'une attaque (/l/, "l") et d'un noyau (/e/, "er"). Cette syllabe est dite ouverte parce qu'elle n'a pas de coda. En résumé, une syllabe doit obligatoirement comporter un noyau, et elle peut aussi avoir une attaque et/ou une coda. En revanche, une attaque ou une coda peut comporter deux ou trois éléments (on parle dans ces cas d'attaques et de codas branchantes). Par exemple, le mot français "strict" contient une syllabe: /stRikt/. L'attaque est constituée de trois consonnes (attaque complexe: /stR/) et la coda comporte deux consonnes (coda complexe: /kt/). Pour revenir sur les glides, nous pouvons voir ici qu'elles ne peuvent pas faire partie du noyau. On peut donc affirmer sans trop avoir peur de se tromper que si l'on trouve une consonne entre deux voyelles comme dans le mot *ému*, la consonne fera partie de la seconde syllabe. En effet, la syllabe tentera de trouver une attaque et éviter d'avoir une coda.

Les traits phonétiques du français imposent une réalisation articulatoire particulière. La majorité des sons sont articulés antérieurement (c'est-à-dire à l'avant de la bouche) et se réalisent sur un mode croissant, l'énergie physiologique s'accroissant progressivement. Cette dernière caractéristique engendre une prononciation tendue qui requiert une grande dépense d'énergie pour mettre en place les muscles articulatoires, Pierret (1994). L'ensemble de ces spécificités concerne les traits sonores d'un point de vue segmental. Les éléments prosodiques sont, quant à eux, considérés comme suprasegmentaux et de nature continue. Les traits dits prosodiques se caractérisent par comparaison avec ceux qui les entourent dans l'énoncé, d'après les travaux de Costermans (1980). Ainsi, l'intensité, la hauteur et la durée peuvent être distribués différemment. On parle alors d'accentuation, d'intonation et de rythme.

Dans de nombreuses langues du monde, l'accent a une fonction distinctive. Mais en français, il a une place fixe et porte sur la dernière syllabe. Toutefois, comme il ne s'agit pas d'un accent lexical mais plutôt de l'accentuation d'une unité rythmique qui peut comporter plusieurs mots, le français a souvent été décrit selon Maillart (2003 : 26) « *comme une langue qui serait caractérisée par une égalité syllabique et une absence d'accent* ». Cette description ne correspond pas à une réalité physique. En français, l'accentuation se fait davantage par un allongement systématique d'un élément perçu comme final que par une augmentation de

l'intensité acoustique. Ainsi, la dernière syllabe d'une unité rythmique se caractérise, d'après Wioland (1991), dans 90% des cas par une augmentation de la durée, dans 56% des cas par une variation de la fréquence fondamentale contre 27% des cas pour une augmentation de l'intensité. Enfin, comme dans d'autres langues, certaines catégories de mots, nommés génériquement « clitiques », (ex. article ou certains pronoms) ne sont jamais accentuées.

2.1.1- La morphosyntaxe du français

L'objet de la morphologie est selon Biloa (2004 :37), « *l'étude de la structure interne des mots. Les mots étant les unités minimales de la syntaxe, c'est elle qui s'occupe de leur combinaison dans les phrases* ». Dubois et alii (1999) définissent la morphologie comme l'étude de « *la nature et la forme des mots selon le genre, le nombre, la personne... les temps et les modes des verbes,etc.* » et la syntaxe comme celle qui « *recherche les rapports entre [les mots] et étudie l'ordre des mots liés à l'expression de la pensée* », la morphosyntaxe pourrait se définir selon Ebongue, (2006 : 9), comme « *cette partie de la grammaire qui étudie l'ensemble des variations morphologiques et des combinaisons des mots dans l'expression de la pensée* ». Ainsi, l'étude de la morphosyntaxe peut être divisée en deux parties à savoir la morphologie et la syntaxe. La morphologie consistera à étudier les règles de formation de mots et de syntagme tandis que la syntaxe s'attellera à déterminer les types de phrases et les règles qui régissent leur répartition.

D'après Parisse (2009), La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte aussi bien sur les formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase. Dans la langue française, tous les niveaux d'organisation langagière sont touchés de manière importante par la morphosyntaxe. On distinguera quatre niveaux de morphosyntaxe : lexical (racine des mots), flexionnel (terminaison des mots), contextuel (marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé) et positionnel (organisation des mots ou groupes de mots présentant une certaine flexibilité).

Ces quatre niveaux d'organisation correspondent le plus souvent à l'âge des structures langagières et à leur évolution au cours du temps, des plus anciennes (lexicales) au plus récentes

(positionnelles). Par contre, l'utilisation est largement indépendante de l'âge des structures et tous les niveaux interagissent dans la morphosyntaxe du français actuel.

La *morphosyntaxe* est définie dans le Petit Robert (1960) comme « *l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés* ». Une telle définition met bien en valeur le caractère fondamental de cet aspect du langage. Toutefois, ce terme est assez récent et c'est pourquoi sa signification peut paraître obscure pour le non linguiste en dépit du fait qu'il recouvre un ensemble de caractères que l'on retrouve dans toutes les langues. Les termes plus souvent connus des non-spécialistes sont ceux de *lexique*, l'ensemble des mots qui composent une langue, et de *syntaxe*, l'ensemble des relations entre les éléments qui composent le lexique. La connaissance de ces deux objets, lexique et syntaxe (auxquels on peut ajouter au moins la phonétique, la phonologie, la sémantique et la pragmatique) est fondamentale pour parler et comprendre une langue. Pourquoi alors introduire la notion de *morphosyntaxe* qui semble recouvrir celle de *syntaxe* ? Simplement parce que la *syntaxe* (la manière dont se compose une langue) ne se réduit pas à des combinaisons de mots. Les mots eux-mêmes peuvent se modifier, avec une portée sémantique et une portée syntaxique. Par exemple, le mot « *regard* » peut se modifier pour devenir « *regarder, regarderons, regards, regardant, etc.* ». Ce processus interne au lexique est appelé *morphologie*. La *morphologie* modifie le sens des mots, mais aussi leurs caractéristiques syntaxiques, c'est-à-dire la nature de relations qu'ils entretiennent avec les autres mots. C'est pourquoi l'étude de la *syntaxe* ne peut se réduire à l'agencement des mots et comprend des éléments de *morphologie*. C'est pour désigner cette étude conjointe de la *morphologie* (dans ses aspects syntaxiques) et de la *syntaxe*, étude visant à décrire la formation des énoncés, que l'on parle de *morphosyntaxe*. Selon Brin & al (2004 : 160),

La morphosyntaxe est l'étude des variations de formes des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés. Elle est parfois considérée, du point de vue linguistique, comme quasi synonyme de la morphologie, syntaxe, grammaire.

Toutes les langues du monde comportent des processus lexicaux et des processus syntaxiques et la part qui relève de l'un et de l'autre varie énormément d'une langue à l'autre. Cette division est en partie artificielle car la frontière entre lexique et syntaxe est le plus souvent liée à l'histoire de l'écriture des langues. C'est la plupart du temps autour de la notion de mot écrit que s'est définie la notion de mot, notion qui définit à son tour lexique et syntaxe. Or cette notion de mot est souvent très difficile à justifier et à formaliser du point de vue linguistique. Ainsi en français, les pronoms personnels postposés dans une construction comme « donne-le

moi » ne sont pas considérés comme appartenant au mot « donne ». La notion de mot du point de vue linguistique est peu utilisée et peut être opposée à deux autres notions : celle de terme et celle de vocable. Opposé à terme, « *unité monosémique qui n'a donc qu'un emploi* » (Brin & al 2004 : 160), le mot est susceptible de posséder plusieurs significations. Opposé à vocable, « *unité de lexique regroupant tous les emplois du même mot sans tenir compte des marques grammaticales* », le mot est une unité de texte dont chaque occurrence constitue un mot différent.

L'existence d'une graphie avec un tiret est ici un indice qui montre que le lien entre « donne » et « le » est très fort. En espagnol, la même construction se dit « demelo » et s'écrit sans frontière de mot. Littéralement l'expression est : « donne me (moi) le ». Sur la base de la langue écrite, on aurait entre le français et l'espagnol des structures identiques et quasiment similaires dont l'une serait syntaxique (en français) et l'autre serait lexicale (en espagnol).

Cette différence n'est pas justifiée du point de vue de l'étude du langage oral, c'est-à-dire sans préconceptions héritées de l'usage de l'écrit (lui-même hérité d'une tradition millénaire largement influencée par l'histoire des langues et de la langue française en particulier).

L'utilisation du concept de morphosyntaxe permet de s'affranchir de ce clivage entre lexique et syntaxe. La morphosyntaxe comporte des éléments et des structures qui modifient les éléments lexicaux de manière plus ou moins proche du radical du mot et qui agencent les éléments lexicaux ainsi modifiés pour créer un énoncé complet. Ainsi, si l'on prend l'exemple du verbe être en français, les personnes du verbe peuvent être gérées de trois manières :

1. sur le radical : /sy/ (*suis*, 1ère personne singulier) vs. /e/ (*es*, 2ème personne singulier).
2. sur la flexion : /səʁɔ̃/ (*serons*, 1ère personne pluriel) vs. /səʁe/ (*serez*, 2ème personne pluriel).
3. sur le pronom personnel : /ty e/ (*tu es*, 2ème personne singulier) vs. /il e/ (*il est*, 3^{ème} du singulier).

Dans l'exemple ci-dessus, le pronom personnel est ce qu'on appelle un clitique. Il s'agit d'une forme qui ressemble à un mot, qui est séparée du verbe, dans laquelle on peut insérer des éléments en nombre limité (négation, autres pronoms personnels) ou à laquelle on peut affixer ceux-ci et qui a un caractère obligatoire (on ne peut l'omettre sans que la forme devienne agrammaticale, sauf en français dans les cas d'impératif ou d'existence d'un groupe nominal sujet). Le clitique fait traditionnellement partie de la syntaxe tandis que les variations flexionales font partie de la morphologie syntaxique. Les variations de radical quant à elles appartiennent à la morphologie lexicale. L'ensemble relève de la morphosyntaxe et peut s'unifier dans un même cadre.

En français, la morphosyntaxe s'exprime de manière lexicale, flexionnelle, contextuelle (formes obligatoires comme les clitics et les mots purement grammaticaux) et positionnelle (formes optionnelles qui concernent l'ordre des groupes de mots), et chaque codage peut avoir plusieurs variétés. Dans la théorie de la grammaticalisation, telle qu'énoncée par Hopper & Traugott (1997), on définit une relation historique des formes, lexicales < flexionnelles < contextuelles < positionnelles, comme l'idée selon laquelle les modifications les plus internes (les plus proches de la racine d'un mot) sont les plus anciennes dans l'histoire d'une langue et les plus obligatoires.

Ainsi les formes du futur simple « *je ferai* » sont plus anciennes que les formes du futur périphrastique « *je vais faire* ». Les modifications les plus externes (positionnelles) sont les plus récentes et les plus vivantes, c'est-à-dire les plus faciles à modifier et celles qui servent à créer le plus de nouvelles formes. Par exemple, « *trop* » remplace « *très* », mais une telle modification serait peu envisageable dans les flexions d'un verbe.

Une autre propriété des langues est fondamentale pour expliquer l'organisation de la morphosyntaxe en français : il s'agit de l'effet de fréquence. Cet effet dit que les formes les plus fréquentes sont les plus automatisées et les plus stables, lors de l'acquisition du langage comme lors de son utilisation chez l'adulte. Ceci explique la persistance de formes irrégulières lors de l'évolution au cours des siècles et participe à la complexité du système morphosyntaxique du français d'après Bybee (2002).

2-1-2-1- La morphosyntaxe lexicale

La plupart des variations morphosyntaxiques portant sur des oppositions lexicales permettent de modifier la catégorie d'un mot. Quelques exceptions existent, notamment pour les auxiliaires et le verbe « *aller* », où des variations lexicales correspondent à des différences de temps de verbe ou de personne du verbe.

La langue française n'est pas une langue très flexible dans la création de nouvelles formes lexicales à partir de formes préexistantes et certaines oppositions entre nom et verbe, nom et adjetif, adjetif et verbe, adverbe et nom, s'expriment de manière lexicale alors que ces oppositions pourraient être seulement flexionnelles ou positionnelles (c'est le cas de l'anglais par exemple où la transformation d'un nom en verbe ou inversement n'implique qu'une simple modification de la position du mot dans la phrase, sans modification du mot lui-même). On trouve donc un grand nombre d'oppositions lexicales. Par exemple, le nom *repas* ou *poussette*, le

verbe *dormir* ou *scinder* ne peuvent être dérivés en verbes ou en noms, et doivent être utilisés avec une forme complexe ou en choisissant une autre entrée lexicale.

2-1-2-2- La morphosyntaxe flexionnelle

La morphologie est la partie de la grammaire qui étudie la variation des formes des mots. Le français moderne ne connaît plus la déclinaison, c'est-à-dire des changements de forme permettant d'identifier la fonction du mot (on en trouve néanmoins des traces dans les pronoms personnels et les pronoms relatifs : *qui* sujet, *que* complément ou attribut direct, *dont* complément indirect). Mais certaines catégories de mots peuvent varier en nombre (le nom), en genre et en nombre (l'adjectif qualificatif, les déterminants), en personne (les pronoms personnels, les pronoms et adjectifs possessifs, etc.). C'est le verbe qui a la morphologie la plus riche (il varie en personne, en mode et en temps). Le mot « morphologie » a pris avec la linguistique moderne un autre sens, celui d'étude des morphèmes appelés généralement les désinences. Ce terme désigne en grammaire tout morphème final d'un mot qui indique le genre, le nombre, la personne ou le temps. Il est assimilé aussi bien aux terminaisons qu'à la flexion.

La morphologie traditionnelle se limite (pour le français) à la description des variations de désinences. Mais la linguistique moderne a proposé une notion du morphème à la fois plus large et plus rigoureusement définie. Le morphème est défini comme l'unité significative la plus petite.

Le mot *soleils*, par exemple, peut être décomposé en une unité lexicale appelée morphème lexical (ou lexème) et une unité grammaticale marquant le pluriel, *-s*, appelée morphème grammatical (ou morphème tout court). *Soleil* au singulier sera analysé comme une unité lexicale et un morphème zéro marquant le singulier. Un groupe de mots lexicalisé sera analysé comme une seule unité lexicale (*pomme(s) de terre*). Dans la forme *chantera*, on distinguera l'unité lexicale *chant-*, le morphème du futur et du conditionnel *-er-* et le morphème *-a* qui marque à la fois le futur par rapport au conditionnel (*-a / -ait*), la troisième personne et le singulier. Dans *a marché* l'auxiliaire *avoir* sera analysé comme un morphème antéposé et disjoint, la désinence *-é* comme un morphème postposé et conjoint.

Les variations flexionales en français ont trois grands types d'usages : changements de catégorie d'un mot (ou modification sémantique du mot), oppositions entre singulier et pluriel ou entre masculin et féminin des noms, formes verbales (temps et personne).

➤ Changements catégoriels

Si l'on se réfère à ces deux exemples : *modifier* → *modification* ; *marteau* → *marteler*, on assiste à un changement de catégorie grammaticale à savoir partir du nom pour le verbe.

Un exemple de variation flexionnelle exprimant un changement de catégorie est *rouge*, *rougir*, *rougeur*. Malheureusement, ces variations n'existent pas pour tous les adjectifs (ni même pour toutes les couleurs, voir par exemple bleu, jaune ou surtout violet). Il est donc difficile de savoir quelles sont les formes correctes et incorrectes. Dans certains cas, les variations sont tellement anciennes qu'elles sont devenues des formes toutes faites qui sont impossibles à recréer et qu'il faut donc connaître par cœur. Par exemple, le lien entre *courir* et *course* ne peut s'étendre à l'ensemble des verbes en *rir* (*ouvrir* et *ouverture*) ni aux mots en *ourse* (*bourse* et *boursicoter*). Également, des modifications très fréquentes ne sont pas généralisables à tous les verbes, par exemple *reste* → *rester*, *fête* → *fêter*, mais *fixation* → *fixer*. Pour les enfants, cela signifie qu'il est difficile d'apprendre des règles pour passer d'un nom à un verbe ou inversement. L'acquisition du lexique français repose ainsi largement sur la mémoire, sans utilisation possible ou aisée de règles.

➤ Les flexions nominales et adjectivales

Les variations en genre et en nombre des noms peuvent s'exprimer sous la forme d'une modification du suffixe (ex : fermier, fermière ou cheval, chevaux). Les formes du pluriel de noms ne sont pas productives, car anciennes, ce qui veut dire qu'elles doivent pour la plupart être apprises par cœur. Les formes du féminin sont plus régulières et il est possible de créer de nouvelles formes mais les multiples dérivations existantes peuvent prêter à confusion (par exemple on peut hésiter entre les couples *eur-euse*, *teur-trice* et *eau-elle*).

La dérivation quant à elle consiste à construire des mots en ajoutant, à des mots ou à des radicaux, des éléments ou segments qu'on appelle « préfixes » (avant le radical) et d'autres appelés « suffixes » (après le radical).

Une partie importante des mots du français est formée par préfixation et par suffixation. Les suffixes flexionnels, par exemple les désinences verbales, ne créent pas de mots nouveaux. Un certain nombre de préfixes sont dits « dérivationnels » parce qu'ils permettent de créer par dérivation des mots nouveaux (*possible* → *impossible* ; *vraisemblable* → *invraisemblable* ; *tourner* → *retourner*, *détourner*, *contourner*) appartenant à la même catégorie grammaticale. Les suffixes dérivationnels, en revanche, ont pour effet de créer des mots qui ne font pas partie de la même catégorie grammaticale (*grand* → *grand-eur* ; *frais* → *fraîch-eur* ; *vrai* → *vrai-ment* ;

précis → *précisé-ment* ; *violent* → *violém-ment* ; *prune* → *prun-ier*). Une formation par préfixation et par suffixation à la fois est possible (*sang* → *en-sanglant-er* ; *soleil* → *en-soleill-er*).

Si l'on donnait à « suffixe » le sens très large de morphème grammatical et conjoint, le mot recouvrirait aussi bien les désinences verbales, les marques de genre et de nombre que les suffixes au sens que donne à ce mot la terminologie traditionnelle. Pour éviter l'ambiguïté, on peut préciser en parlant de suffixe et de préfixe dérivationnels pour désigner les éléments permettant de constituer une famille sur la même base lexicale : *manger*, *immangeable*, *mangeable*. Les « suffixes » de désinences verbales ou de marques de genre et de nombre ne permettent pas de former des mots nouveaux.

Le préfixe est antéposé à la base et ne change jamais la catégorie grammaticale du mot : *coiffer*, *décoiffer*, *recoiffer* ; *faire*, *défaire*, *refaire* ; *possible*, *impossible*. Le suffixe est postposé et permet des changements de catégorie : *coiffer* (verbe), *coiffure* (nom). Certains mots ont à la fois un préfixe et un suffixe (*ensoleillement*).

Les suffixes et les préfixes permettent la création de nouveaux mots par dérivation (*manger* → *mangeable*) ou dérivation régressive (*chanter* → *chant*). On notera que ce n'est pas la seule manière de créer les mots : il existe aussi la dérivation impropre (par simple changement de catégorie grammaticale : *beau* → *le beau*), la composition (*chou*, *fleur* → *chou-fleur*), l'abréviation (*cinéma* → *ciné*), la siglaison (*parti communiste* → *PC*).

Plusieurs formes (*dé-*, *dés-* ; *r-*, *ré-*, *re-*) sont considérées comme les variantes d'un même préfixe ou d'un même suffixe quand la variation du morphème ne dépend que du contexte morphologique. L'article défini, par exemple, apparaît sous sa forme élidée *l'* quand le son qui suit est une voyelle ou un *h* muet (*l'espoir*, *l'haleine*). Si ce son est une consonne ou un *h* aspiré, la variante sera *le* (*le soir*, *le hérisson*).

Par ailleurs, des morphèmes identiques peuvent avoir des significations différentes. Dans la série *douceur*, *buveur*, la forme *-eur* correspond à deux morphèmes homonymes, dont l'un indique une qualité sur une base adjetivale et l'autre signifie *qui fait l'action de*. La forme *-ment* permet à la fois de dériver à partir d'une base nominale ou verbale des noms (*aveuglement*, *ensoleillement*) et à partir d'une base adjetivale des adverbes (participe passé *aveuglé* → *aveuglement* ; adjectif *gentil* → *gentiment*).

Un autre mode de formation des mots est la composition qui réunit dans une même entité lexicale, appelée mot composé, deux mots qui, par ailleurs, existent de façon autonome dans le lexique du français : *perce-neige*, *homme-grenouille*, *longue-vue*, *avant-garde*.

Bien que n'étant pas reliés par un trait d'union, lequel n'est pas une marque suffisante, des composés *comme coup dur, pois de senteur, chambre à coucher, poisson d'avril*, n'en sont pas moins des unités lexicales à part entière, dont la signification ne se réduit pas à la somme des significations de chacun de leurs composants. Un des critères de la composition est l'impossibilité d'insérer un élément supplémentaire. Les mots peuvent aussi être formés par dérivation impropre, c'est-à-dire par transfert sans modification d'une catégorie syntaxique à une autre : *dîner → un dîner ; souper → un souper*.

Les mots issus de la composition peuvent donc être :

- soudés : *bonshommes, entreprendre...*
- juxtaposés : *cochons de terre, passage à niveau, boîte aux lettres...*
- reliés par un trait d'union : *après-midi, laissez-passer...*

➤ Les flexions verbales

Les flexions verbales concernent les variations en temps et en personne. Dans l'exemple ci-dessous, nous illustrons ces deux types de variations :

- Variation de temps *danse – dansait – dansera*
- Variation de personne *danse – dansons – dansez*

Une très large partie de la morphosyntaxe flexionnelle porte sur le verbe. Il s'agit des temps verbaux dits simples en opposition aux temps composés. Historiquement, les marqueurs flexionnels du verbe permettent de modifier le temps et la personne. Toutefois, un processus historique de réduction des syllabes finales dans les formes les plus fréquentes des verbes a conduit à une disparition des flexions finales qui servent à marquer la personne. Ces formes subsistent en partie à l'écrit ce qui fait que la différentiation des personnes du verbe est plus claire à l'écrit. À l'oral, au présent, les formes en *-e, -es* et *-ent* ont toutes la même prononciation, ce qui fait que les personnes les plus fréquentes des verbes au présent ne se distinguent plus par leurs flexions verbales. Les flexions verbales restent toutefois intactes pour créer les différents temps simples de la langue française, en particulier l'imparfait, le futur et le passé simple. Le subjonctif ne se distinguant pas du présent pour les formes régulières, l'influence des flexions sur ce temps verbal est faible. Pour tous les temps verbaux, l'importance des flexions est beaucoup plus grande pour les verbes dits irréguliers, appartenant au troisième groupe, pour lesquels plus de flexions ont gardé une forme distinctive à l'oral.

Les mots ainsi formés ont été repartis en neuf classes grammaticales selon des critères qui relèvent du rôle qu'ils jouent dans la compréhension et l'analyse de la phrase. Généralement, on

distingue deux principales classes mots : la classe des mots variables et la classe des mots invariables.

➤ Les classes des mots

Il ne faut pas confondre la classe et la fonction d'un mot. La classe d'un mot correspond en réalité à son identité grammaticale telle qu'elle est consignée dans le dictionnaire et sa fonction dépend du rôle qu'il joue dans une phrase.

Les mots de la langue française se répartissent en **neuf classes grammaticales**, dont cinq sont variables (le nom, le déterminant, l'adjectif qualificatif, le pronom et le verbe) et quatre, invariables (l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection).

1- Les classes des mots variables

➤ La classe des noms

Le nom est le centre du groupe nominal auquel il donne son nom. Il peut toujours être précédé d'un déterminant et recevoir des expansions. On distingue :

- *les expansions déterminatives* qui apportent des précisions obligatoires sur le nom.

Ex : un jardin botanique ; les rugissements du lion.

- *Les expansions descriptives* qui apportent des précisions sur la qualité ou l'état du nom.

Ex : une belle louve toute dorée, avec une truffe noire au bout du museau.

- *Les expansions explicatives* toujours détachées du nom par une virgule.

Ex : trop vieille, la grand-mère n'abandonnait jamais, même son propre panier.

Les noms forment une classe illimitée car on peut en ajouter à tout moment.

Ex : un ami, la maison, des tables.

➤ La classe des déterminants

Le déterminant fait partie du groupe nominal. Il vient toujours avant le nom et ne peut jamais apparaître sans lui. Il forme une classe limitée dont on peut faire l'inventaire complet. Les déterminants se subdivisent en articles (définis, définis contractés et indéfinis), en adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs, adjectifs exclamatifs ou interrogatifs, adjectifs indéfinis, auxquels il faut ajouter les adjectifs numéraux cardinaux.

Ex : Quelle chaleur accablante !

Tableau n°5 : Les déterminants

Articles	Singulier		Pluriel
	Masculin	Féminin	
Indéfinis	un	une	des
Définis	le-l'	la (l')	Les
Définis contractés	au (à le) du (de le)		aux (à les) des (de les)
Partitifs	du de l'	de la de l'	Des

Source : Microsoft Encarta, 2010.

Tableau n°6 : Les possessifs

	Singulier		Pluriel
Personne	Masculin	Féminin	
1 ^{ère} pers.	mon	ma	mes
2 ^{ème} pers.	ton	ta	tes
3 ^{ème} pers.	son	sa	ses
1 ^{ère} pers.	notre		nos
2 ^{ème} pers.	votre		vos
3 ^{ème} pers.	leur		leurs

Source : Microsoft Encarta, 2010.

Tableau n°7 : Les démonstratifs

	singulier	pluriel
masculin	ce (cet)	ces
féminin	cette	ces

Source : Microsoft Encarta, 2010.

➤ La classe des adjectifs qualificatifs

L'adjectif qualificatif fait partie du GN et forme une classe illimitée. C'est une expansion du nom avec lequel il s'accorde.

Ex : un chien méchant, une vieille case.

➤ La classe des pronoms

Le pronom joue le même rôle que le nom ou le groupe nominal auquel il peut se substituer. On distingue les pronoms personnels, les pronoms possessifs, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs, les pronoms interrogatifs et les pronoms indéfinis.

Les pronoms personnels

Les pronoms personnels sujets sont les pronoms de conjugaison que l'on connaît bien. Pronoms personnels sujets et pronoms personnels compléments varient selon qu'ils permettent :

- de désigner les interlocuteurs d'un dialogue (pronoms de la première personne et de la deuxième personne)
- ou de reprendre un élément déjà cité (pronoms personnels de la troisième personne).

Tableau n°8 : Les pronoms personnels

Personnes	Singulier		Pluriel	
	Sujet	Complément	Sujet	Complément
1 ^{ère}	je, moi	me, moi	nous	nous
2 ^{ème}	tu, toi	te, toi	vous	vous
3 ^{ème}	il, lui, elle	le, la, lui, elle	ils, eux, elles	les, leur, eux, elles
		Autres pronoms compléments dont les formes sont communes aux deux nombres :		
		<ul style="list-style-type: none"> - Pronoms réfléchis : se, soi - Pronoms « adverbiaux » : en, y 		

Source : Microsoft Encarta, 2010.

Autres pronoms

Outre les pronoms personnels, qui sont les pronoms les plus utilisés, on distingue :

— les **pronoms démonstratifs**, qui permettent de montrer un être ou une chose ou de reprendre un élément déjà cité ; leurs formes simples *celui*, *celle(s)*, *ceux*, *ce* (ordinairement suivies d'un complément) peuvent être renforcées par les adverbes *-ci* et *-là* *celui-ci/-là*, *celle(s) -ci/-là*, *ceux-ci/-là*, *ceci*, *cela* ;

Ex. : « La jeune femme reprit :

— Il faut que je les embrasse ! Oh ! Comme je voudrais en avoir un, *celui-là*, le tout petit.

Et, sautant de la voiture, elle courut aux enfants, prit un des deux derniers, *celui* des Tuvache, et, l'enlevant dans ses bras, elle le baissa passionnément [...]. » (De Maupassant, « Aux champs », dans *Contes de la bécasse*)

— les **pronoms relatifs**, qui introduisent une proposition subordonnée relative et représentent dans cette proposition le nom ou le pronom antécédent (*qui*, *que*, *quoi*, *dont*, *où*, *lequel*, *auquel*, etc.) ;

Ex. : « [...] elle le baissa passionnément sur ses joues sales, sur ses cheveux blonds frisés et pommadés de terre, sur ses menottes *qu'il* agitait pour se débarrasser des caresses ennuyeuses. » (De Maupassant, op. cit.)

— les **pronoms possessifs**, qui marquent la possession et varient selon la personne (*le mien*, *le tien*, *le sien*, *le nôtre*, *le vôtre*, *le leur*, etc.) ;

Ex. : *Ce n'est pas votre enfant. C'est le mien.*

— les **pronoms indéfinis** de sens positif (*quelqu'un*, *l'un*, *l'autre*, *certains*, *plusieurs*, *chacun*, *tout*, *tous*, etc.) ou négatif (*personne*, *rien*, *aucun*, etc.) ;

Ex. : « Elle revint la semaine suivante, s'assit elle-même par terre, prit le moutard dans ses bras, le bourra de gâteaux, donna des bonbons à tous *les autres*. » (De Maupassant, op. cit.)

— les **pronoms numéraux** cardinaux (*un*, *deux*, *cent*, *mille*, etc.), qui indiquent une quantité, et ordinaux (*le premier*, *le deuxième*, *le centième*, *le millième*, etc.), qui indiquent un rang ;

Ex. : « Les deux paysans besogaient dur sur la terre inféconde pour élever tous leurs petits. Chaque ménage en avait *quatre*. » (De Maupassant, op. cit.)

— les **pronoms interrogatifs**, qui servent à poser une question ; leurs formes peuvent être simples (*qui* ? *que* ? *quoi* ?), composées (*lequel* ? *auquel* ? etc.) ou renforcées (*qui est-ce qui* ? *qu'est-ce qui* ? formes sujets ; *qui est-ce que* ? *qu'est-ce que* ? formes compléments).

Ex. : *Qu'allait-il décider ?*

➤ La classe des verbes

Le verbe a la particularité de pouvoir se conjuguer et ce qui l'emmène à varier en temps et en personne. Il donne aux mots de la phrase des fonctions particulières. (COD, COI, CC)

2- Les classes des mots invariables

➤ La classe des prépositions

C'est le nom donné à une classe de mots invariables qui servent à relier des termes à l'intérieur de groupes syntaxiques. On distingue les prépositions simples des prépositions complexes. Les prépositions simples sont, *à, de, pour, par, sous, sans, devant, derrière, dessous, dessus, excepté, vu, durant, durant, après, avant, entre, malgré*,. Les formes complexes sont (*à cause de, en dépit de, au lieu de, par rapport à, à côté de, loin de, etc.*).

➤ La classe des conjonctions

La conjonction désigne deux classes de mots, dont la première, regroupant les conjonctions de coordination, sert à relier des éléments de même rang syntaxique. Il s'agit de *mais, ou, et, donc, car, ni, or*. La seconde classe regroupe les conjonctions de subordination (locutions conjonctives) qui relient les propositions subordonnées à la proposition principale dont elles dépendent. La locution est un groupe de mots constituant une unité grammaticale et signifiante. On distingue *que, quand, comme, si, lorsque, puisque, après que, avant que, tandis que, bien que, sans que, de peur que, pour que, étant donné que*.

➤ La classe des adverbes

Ce sont des constituants facultatifs de la phrase. Ils fonctionnent le plus souvent de façon autonome et leur sens leur donne leur fonction. Ils apparaissent à différents niveaux dans la phrase.

Ex : Hier, il a lu **debout, rapidement et tranquillement** un très gros livre.

➤ La classe des interjections

Ce sont des onomatopées à valeur exclamative n'ayant aucune fonction grammaticale dans la phrase. Ils rendent néanmoins le texte vivant.

Ex : Aïe ! Eh !

2-1-2-3- La morphosyntaxe contextuelle

La morphosyntaxe contextuelle est fondamentale pour constituer en français les groupes nominaux et les groupes verbaux. Elle comprend l'ensemble des formes appelées clitiques (souvent associés au verbe), les formes de négation et d'interrogation, les déterminants et les prépositions, ainsi que certains adverbes.

➤ **Le groupe nominal**

La morphosyntaxe contextuelle comprend la majeure partie des mécanismes permettant de construire les groupes nominaux. Pour la presque totalité des noms, l'indication de genre n'est disponible que grâce à la présence du déterminant. Ce genre a peu de valeur sémantique, sauf pour les sujets animés, mais a une grande importance dans les opérations d'anaphores des pronoms (lien référentiel entre le pronom et le nom qui lui correspond) et dans la structure des groupes nominaux comportant des adjectifs. Le déterminant permet dans la plupart des cas de marquer le pluriel, la possession, le déictique (désignation dans l'espace). Des formes plus complexes existent pour les opérations modales (tous, quelque, certain, aucun, etc.). La position de l'adjectif antéposé est souvent considérée comme relevant de la morphosyntaxe contextuelle par rapport à l'adjectif postposé qui relève de la morphosyntaxe positionnelle. En effet, l'adjectif antéposé à l'oral ne prend qu'un nombre réduit de formes, et ne peut se combiner qu'avec certains éléments (plus, moins), ce qui le rapproche dans son fonctionnement d'une forme clitique.

Les prépositions sont également incluses dans les groupes nominaux. Leur position très précise et leur très faible mobilité en font en français des éléments grammaticaux (bien qu'appartenant au lexique) qui n'ont pas la mobilité, par exemple, des adverbes de lieu (même si historiquement et dans beaucoup de langues, ils sont liés). D'autres éléments plus complexes appartiennent aussi au groupe nominal, comme « *le plus* », « *très* », etc.

➤ **Le groupe verbal**

Comme pour le groupe nominal, la majeure partie des variations verbales en français relève de la morphosyntaxe contextuelle. Les flexions verbales qui existent toujours en français oral correspondent pour la plupart à des temps rares ou des formes irrégulières. Selon Parisse (2009), plus de 90% des formes verbales que l'on trouve chez l'adulte et souvent 100% des temps que l'on trouve chez l'enfant sont produits en utilisant un auxiliaire (temps composés) ou

un verbe modal, donc en morphosyntaxe contextuelle. C'est la même chose pour les personnes et le nombre dans le verbe. Presque 100% des formes utilisées à l'oral ne se différencient qu'avec les pronoms personnels : les formes *je*, *tu*, *il*, *elle*, *ils*, *elles*, *on*, et *ça* utilisent toutes la même forme du verbe à l'oral (à l'exception du pluriel pour les verbes irréguliers). Enfin, la négation, mais aussi l'interrogation, n'existe en français que sous forme de morphosyntaxe contextuelle (ou de variation prosodique).

Les propriétés morphologiques contextuelles du verbe peuvent être divisées en quatre grandes parties :

- **Variations d'aspect**

Les variations aspectuelles sont souvent considérées comme les variations verbales fondamentales dans la plupart des langues. Il s'agit de variations qui portent sur la nature de l'action (procès) décrite par le verbe à un moment donné, vu de manière interne. Le procès en linguistique correspond à l'ensemble des valeurs sémantiques d'un verbe (ou prédicat verbal).

Par exemple, le procès peut être statique ou dynamique, et s'il est dynamique il peut être en cours, achevé, sur le point de commencer. Cette vue interne s'oppose à un repère externe, temporel par exemple, comme avec les variations de temps (voir ci-dessous). *Courir* par exemple, peut être en train de se dérouler, et on utilisera les formes « *je cours* ou *je suis en train de courir* ». « *Je cours* » est ambigu car il peut aussi être utilisé pour la répétition d'une action dans le temps : *tous les jours je cours acheter mon pain* (une langue comme l'anglais a ici deux formes différentes, *I'm running* et *I run*). Les processus peuvent être terminés, comme « *ça yest, j'ai couru 30 minutes* », ou potentiels comme « *c'est le départ du marathon je vais courir doucement pour tenir jusqu'à la fin* ». Ces formes aspectuelles, qui correspondent à des procès différents, peuvent être combinées avec le passé ou le futur, comme « *c'était le départ du marathon j'allais courir doucement pour tenir jusqu'à la fin et quand j'aurai couru 30minutes, j'accélérerai* ». On utilise aussi en français pour marquer l'aspect des auxiliaires modaux (*venir de*, *en train de*), des préfixes (*re-* ou *dé-* par exemple dans *faire*, *refaire*, *défaire*) qui permettent de noter la répétition, l'inversion, etc.

- **Variations de temps**

Les variations de temps correspondent à une référence externe à l'action désignée par le verbe, en fonction d'un référentiel temporel. Les temps du verbe permettent de situer l'action dans le passé, le futur, le présent, par rapport au temps présent. Ces positionnements dans le temps peuvent aussi être relatifs, un événement passé ou futur peut en précéder ou en suivre un

autre. Comme les événements passés sont par définition terminés et les événements futurs sont potentiels (puisque non commencés), il est possible d'utiliser les marques temporelles comme marques d'aspect, ce qui est le cas en français. Par opposition au français, certaines langues n'ont que des formes aspectuelles qui sont utilisées pour décrire des variations temporelles.

La plupart des formes fréquentes de marques temporelles en français utilisent des auxiliaires (passé composé, futur proche). Elles relèvent donc de la syntaxe contextuelle. Comme les auxiliaires les plus courants sont très simplifiés, parfois réduits à un phonème (/a/, /e/, /ø/), ils ne se distinguent pas en complexité des marques flexionnelles.

- Variations modales

Les variations modales ne doivent pas être confondues avec les modes (indicatif, subjonctif, impératif). Les variations de mode, en particulier entre indicatif et subjonctif relèvent plutôt des variations temporelles (la signification de l'opposition indicatif-subjonctif en français est toujours un objet de débat chez les grammairiens. Ils ne s'accordent pas tous sur cette distinction).

Les variations modales relèvent de deux grandes catégories. Une variation portant sur l'énonciation correspond aux valeurs assertive (*Pierre chante*), interrogative (*Pierre chante-t-il?*) et injonctive (*Pierre, chante !*). Cette dernière forme correspond à l'impératif, classiquement considéré comme un mode. Les formes assertives et interrogatives, de par la modification de position du pronom personnel, relèvent de la morphosyntaxe contextuelle. Les formes injonctives aussi, mais de manière indirecte par l'absence du pronom personnel.

Une autre variation modale correspond aux auxiliaires de mode, comme *devoir*, *pouvoir*, *savoir*, *faillir*, *vouloir*, *faire* et *laisser*. Toutes ces formes ont en commun l'usage d'un auxiliaire suivi d'un infinitif. Elles relèvent de constructions contextuelles car il est impossible d'inverser les deux verbes (*je peux chanter* → *je chante pouvoir*). Ces variations apportent des valeurs de vérité logique aux verbes (au prédicat du verbe), par exemple nécessité, possibilité, impossibilité, contingence, ...

La négation (formes en *pas*, en *plus*, *nejamais*, ...) pourrait aussi être classée dans les modes, même si l'origine historique des formes n'est pas la même. Sa structure et sa fonction sont très proches des formes modales (certaines langues comme l'anglais passent par les formes modales « *don't* » pour exprimer les formes verbales de la négation).

- Pronoms personnels

Le français possède un grand nombre de pronoms dits personnels ou démonstratifs (*ça, cela, ceci*) dont l'usage au côté du verbe est obligatoire, à l'exception des cas d'impératifs ou de phrases affirmatives comportant un sujet lexical. C'est ce caractère obligatoire (du sujet) et leur usage limité en dehors du verbe (réservé aux pronoms démonstratifs) qui situent ces pronoms dans la morphosyntaxe contextuelle.

Les pronoms sujet permettent d'indiquer la personne (*je, tu, il*), le nombre (*il, ils*) et le genre (*il, elle*). *On* est un pronom personnel indéfini. Enfin, il existe des pronoms personnels autre que sujet : objet (*le, la, les*), objet indirect (*lui, elle, leur, leurs*). Ces autres pronoms (ainsi que les pronoms réflexifs) ont des positions obligatoires strictes, phénomène typique de la morphosyntaxe contextuelle.

2-1-2-4- La morphosyntaxe positionnelle

La morphosyntaxe positionnelle se différencie de la morphosyntaxe contextuelle en ce qu'elle manie des éléments qui peuvent être produits de manière isolée. Ces éléments peuvent être des simples mots, mais souvent sont des groupes de mots construits de manière flexionnelle et contextuelle. Par exemple, le sujet ou l'objet du verbe (lorsqu'ils ne sont pas réduits à des pronoms) dépendent de la position des groupes nominaux par rapport au groupe verbal.

Chaque groupe de mots pourrait, dans un contexte approprié et parfois avec des modifications minimes, être utilisé isolément. Mais leur ensemble, en fonction de leur position, apporte un sens nouveau.

Dans beaucoup de systèmes linguistiques, on utilise plutôt le terme syntaxe que morphosyntaxe pour décrire ces propriétés. Malgré tout, certains agencements positionnels sont très figés et très courants, d'autres plus rares et plus souples de maniement. On peut voir la morphosyntaxe positionnelle comme un prolongement de la morphosyntaxe qui permet de construire un énoncé complet. La limite entre morphosyntaxe et composition des énoncés entre eux est difficile à cerner, mais on peut considérer que relève au minimum de la morphosyntaxe la manière dont tous les compléments du verbe (sujet, objet, agent, circonstanciels) sont organisés autour de lui. Le statut des autres éléments de la phrase est considéré comme relevant de la syntaxe ou de la macrosyntaxe Blanche-Benveniste (1997). C'est l'objet du tout prochain sous-titre de notre travail.

2-1-2-5- La syntaxe du français

La syntaxe est cette partie de la grammaire qui traite de l'organisation des éléments de la phrase (de leur place, de leur ordre, éventuellement de leur accord) et met en évidence leur fonction.

L'étude des relations entre ces éléments présuppose une distinction des différents niveaux d'analyse : la relation entre le sujet et le verbe, par exemple, met en rapport des constituants de la proposition ou de la phrase simple ; la relation entre un nom et le nom qui le complète unit des constituants du groupe nominal. La syntaxe, étude des relations entre les mots, se distingue traditionnellement de la morphologie qui est l'étude des variations de la forme des mots. Nous ressortirons dans le cadre de notre travail les relations entre les propositions, les relations entre les constituants de la phrase, les constituants du groupe nominal (GN) et la hiérarchisation dans l'analyse de la phrase.

Une phrase peut être formée de plusieurs propositions sans qu'aucune d'entre elles ait de fonction au sens grammatical par rapport à une autre : ces propositions sont appelées indépendantes. Elles sont coordonnées (liées par une conjonction de coordination) ou juxtaposées (simplement démarquées par un signe de ponctuation) et s'analysent comme des phrases séparées.

On appelle propositions subordonnées celles qui ont une fonction dans la phrase. Même si, lorsqu'on les isole, elles peuvent être analysées comme des phrases, elles restent des constituants de la phrase ou du groupe nominal desquels elles dépendent.

On distingue le terme sujet de la phrase (appelé parfois syntagme nominal), le verbe et son entourage (syntagme verbal) et les compléments circonstanciels.

Le terme sujet peut ne pas être exprimé (*Mangeons*), se limiter à un mot (*Il mange*) ou être lui-même un groupe composé de plusieurs constituants (groupe nominal ou proposition, par exemple).

Il en est de même pour le verbe, qui peut se trouver seul ou accompagné de compléments entrant dans son entourage immédiat et pour cela appelés compléments essentiels : il s'agit des compléments d'objet (*Il mange une pomme*) et de certains compléments circonstanciels (*Il mange bien*). Le statut de l'attribut pose problème, mais il est généralement considéré comme appartenant au syntagme verbal.

Les compléments circonstanciels, quand ils ne sont pas compléments essentiels, sont des constituants de la phrase : ils ne complètent pas le verbe mais portent plutôt sur la relation entre le sujet et le verbe (*Il mange une pomme après le repas*).

Certains adverbes, comme *premièrement*, à *l'évidence*, etc., que l'usage range souvent dans les compléments circonstanciels, portent en vérité sur l'ensemble de la phrase : *À l'évidence, il est innocent.*

Un groupe nominal est un groupe de mots construit autour d'un nom-noyau (ou d'un équivalent du nom : infinitif, pronom, proposition substantive). On ne confondra pas le groupe nominal pris dans ce sens large avec le syntagme nominal (ou sujet).

Le groupe nominal peut être soit un constituant de la phrase s'il est sujet ou complément circonstanciel non essentiel, soit un constituant du verbe et de son entourage (du syntagme verbal) s'il est complément essentiel, soit encore un constituant secondaire (un groupe nominal peut, par exemple, être complément d'un nom-noyau au sein d'un groupe nominal : *le frère du voisin de Paul*).

Le groupe nominal peut se limiter au nom-noyau avec ou sans déterminant, ou connaître différentes expansions : épithète, apposition, complément du nom, proposition subordonnée.

On appelle groupe prépositionnel un groupe introduit par une préposition. Quand le groupe prépositionnel est un complément, on parle de construction indirecte. On notera cependant que la construction indirecte peut aussi être marquée par la morphologie dans le cas des pronoms (*dont*, *y*, *en*, *lui*).

Dans *Il regarde l'homme qui a été blessé par l'accident routier d'hier soir*, le syntagme verbal est constitué d'un verbe et d'un seul long complément essentiel (complément d'objet direct). Ce complément se compose d'un nom et de son déterminant suivis d'une proposition subordonnée relative. Cette proposition peut être elle-même analysée comme on le fait pour une phrase simple. Dans cette proposition, le groupe nominal complément d'agent peut être analysé à deux niveaux au moins : l'adjectif épithète « *routier* » porte sur *l'accident* ; le groupe *d'hier soir* porte sur *l'accident routier*. Ici, l'épithète et le complément ne peuvent être analysés sur le même plan. La construction peut révéler cette non-équivalence puisqu'on ne peut les coordonner.

C'est cette analyse syntaxique que la grammaire traditionnelle appelle encore parfois analyse logique. Le caractère hiérarchique de cette analyse a fait adopter des schématisations utilisant l'enchâssement ou l'arborescence, le premier mode de schématisation faisant référence à la linguistique fonctionnaliste, le second à la grammaire générative.

Il faut savoir que la linguistique regroupe un certain nombre d'écoles qui ont toutes en commun le langage comme objet d'étude mais qui n'abordent pas forcément les problèmes du même point de vue.

Les linguistiques internes sont des disciplines autonomes. On y trouve les linguistiques structurales proprement dites comme le fonctionnalisme, le distributionnalisme, la

psychosystématique, le générativisme reliés au structuralisme à des degrés divers et les linguistiques énonciatives qui en découlent. Certaines linguistiques dites internes se suffisent à elles-mêmes alors que d'autres sont associées à une discipline différente (sociologie, ethnologie, psychologie, neurologie...).

La linguistique structurale est un courant qui réunit un groupe d'écoles dans lesquelles la langue est étudiée comme un système doté d'une structure décomposable.

Selon les courants, la sémantique est mise à l'écart ou intégrée dans les autres grandes catégories. De la même façon, certains linguistes préfèrent parler de morphosyntaxe plutôt que de séparer radicalement les domaines de la morphologie et de la syntaxe sur lesquels sont basées les grammaires scolaires.

Ainsi le langage est découpé en niveaux (strates), chacun étudié par une discipline qui lui est propre. Nous présentons ces différents d'analyse dans le tableau ci-dessous, notre propre création.

Tableau n°9 : Les strates d'analyse du langage

Niveaux	Discipline
Traits	Phonétique Description des unités sonores de base
Phonèmes	Phonologie Étude du rôle des sons dans le système linguistique
Syllabes	Morphologie Étude de la structure grammaticale des mots
Mots	Lexicologie Étude des vocabulaires composant le lexique d'une langue
Propositions	Sémantique Étude de la signification
Phrases	Syntaxe Étude des combinaisons et des relations entre les formes qui composent la phrase
Énoncés	Énonciation et pragmatique Étude de la production et de la reconnaissance langagière par des énonciateurs dans une situation donnée

Le fonctionnalisme est un courant de linguistique qui dégage une procédure pour analyser la phonologie, puis la généralise aux autres niveaux que sont la morphologie, la lexicologie et la syntaxe. Les unités n'ont de valeur linguistique que par rapport à leurs possibilités d'opposition ou de combinaison.

Pour le mouvement génératif, on part de la syntaxe dont on dégage un corps de concepts puis on les généralise à la phonologie, la morphologie et la sémantique. Toutefois, en grammaire générative on considère la langue en mouvement et on envisage le concept de "locuteur idéal" pourvu d'une compétence qui sera mise à profit lors de la performance. Cependant la co-énonciation n'est pas prise en considération.

2-2- Acquisition de la morphosyntaxe

Il n'est pas souvent aisément de parler de morphosyntaxe dans le langage de l'enfant. Au début, ce sont des productions isolées constituées d'un mot, puis de deux et de trois qu'on peut interpréter de plusieurs façons ou alors plusieurs sens selon le contexte de communication. Pour Parisse et Maillart (2004 : 4),

Lorsqu'un enfant commence à parler, il tend à ne produire que des énoncés courts de une à trois syllabes. Ceci explique qu'il soit difficile de parler de morphosyntaxe chez le très jeune enfant car la longueur syllabique des énoncés ne permet pas toujours de produire à la fois des mots et des marques morphosyntaxiques.

Cependant, Parisse & Le Normand (2000) trouvent que malgré la faible longueur des énoncés produits, l'enfant francophone produit très tôt de nombreux marqueurs morphosyntaxiques, en particulier l'article, l'auxiliaire et le pronom personnel sujet. C'est d'autant plus évident car ces items associent deux phonèmes qui constituent une seule syllabe.

2-2-1- L'approche expérimentale et le développement des systèmes linguistiques

Le développement des systèmes linguistiques chez l'enfant a été étudié par certains auteurs dont les travaux font partie de quelques chapitres de l'ouvrage de Fletcher et Garman (1986). Ces systèmes concernent les éléments grammaticaux constituant un ensemble, un tout qui forme la langue. La langue est constituée d'un ensemble d'éléments qui forment ce qu'on appelle un système. Ce système est fait de la phonologie, de la morphologie, du lexique, de la syntaxe et des fonctions communicatives exprimées par les différents éléments de la structure de la langue.

2-2-1-1- Développement de la phonologie

A ce niveau, la plupart des recherches effectuées aboutissent aux mêmes résultats. L'apparition des phonèmes d'une langue obéit à des processus identiques, voire leur ordre d'apparition.

Rondal (1986) définit deux grandes composantes dans le développement phonologique. La première composante correspond aux propriétés du système de sons à acquérir. Les sons caractéristiques d'une langue ont entre eux un certain nombre de relations qu'il est possible de décrire sous forme de règles et qui fondent le système phonologique de la langue. Par exemple en français, les sons [p, t, k,] ont un certain nombre de caractéristiques articulatoires communs : occlusives / sourdes. Elles sont contrastées par le lieu où s'opère la fermeture du canal buccal. On classe donc les sons d'une langue selon le mode et le type de contrastes articulatoires et acoustiques qui les séparent, par exemple les paires ou séries de sons les plus contrastés aux moins contrastés. Ce qui rejoint la théorie de Jakobson (1968) qui dit que l'acquisition des phonèmes se fait des plus contrastés aux moins contrastés. Les sons les plus contrastés étant également ceux qu'on trouve dans toutes les langues tandis que les sons les moins contrastés tendent à être caractéristiques des langues particulières.

Le [a] émerge comme première voyelle tandis qu'une occlusive labiale [p, m] inaugure le consonantisme. On a ainsi les premières combinaisons consonnes/voyelles *pa*, *ap* et les séries *ap*, *ap*, *ap et pa*, *pa*, *pa* obtenues par le phénomène de redoublement, caractéristique des productions enfantines. On devine le sens que l'entourage projette immédiatement sur les premières séries produites par l'enfant. Le contraste articulatoire et acoustique est maximal entre [a, p]. La voyelle [a] s'obtient en effet par une large ouverture de la bouche, des vibrations des cordes vocales, sans une limitation de la durée, avec une forte énergie acoustique centrée dans une bande relativement étroite de fréquences tandis que les caractéristiques articulato-acoustiques de [p] sont exactement inverses. La différenciation des phonèmes va de /p/ à /t/ et /k/ pour les consonnes et de /a/ à /i/ et /u/ pour les voyelles. S'y ajoutent ensuite les autres voyelles orales et nasales et pour les consonnes les occlusives sonores /b, d, g/, les nasales /n, ŋ/, les constrictives sourdes et sonores /f, s, ʃ, v, ʒ, j, z/ et les latérales /l, r/.

Ce développement commence vers la fin de la première année et s'étend jusqu'à cinq ans avec une phase rapide se terminant vers deux ans et une phase lente allant parfois jusqu'à six ans. L'hypothèse de Jakobson (1968) est souvent justifiée, au moins dans ses grandes lignes. La

base empirique, sur laquelle il serait possible d'en juger le détail, est insuffisamment fournie. La séquence d'acquisition des phonèmes ainsi postulée correspond, en gros, à l'ordre de difficultés relatives des phonèmes du point de vue articulatoire ; ce qui peut passer pour une validation logique de l'hypothèse.

La seconde composante du développement phonologique concerne les relations entre les productions de l'enfant et le parler adulte. La question concerne notamment les relations entre la perception et la production du son, celui du rôle du babillage dans le développement phonologique subséquent et celui de l'utilisation par les enfants dans leurs productions verbales d'une série de procédures de simplification du parler adulte. La problématique des rapports entre le développement de la perception et de la production des sons est controversée. L'enfant dès les premiers mois, est capable de percevoir les différences entre les occlusives sourdes et sonores. Pour ce qui est de la perception des sons en combinaison, l'on est d'avis qu'elle est nettement en avance sur la production et pratiquement correcte dès le plus jeune âge, tandis que d'autres la situe aux environs de trois ans.

De même, les rapports entre le stade de babillage et le développement subséquent des phonèmes ne sont pas clairement définis. Les chercheurs en acquisition du langage ont trouvé que le babillage tend à reproduire certains traits prosodiques du langage adulte. De ce fait, le babillage a un apport très pertinent sur la suite du développement linguistique.

D'autre part, des études récentes de Ingram (1986) ont trouvé dans le babillage l'ébauche des phonèmes simplifiés du parler adulte qui caractérisent le développement phonologique, établissant ainsi la continuité entre le babillage et l'acquisition des sons de la langue. Il convient sans doute de voir dans le babillage un véritable prélude au développement phonologique. La question des rapports entre ces deux phases doit faire l'objet de nombreuses recherches ultérieures.

Rondal (2003) dit, en ce qui concerne le développement de la phonologie chez l'enfant, que l'âge d'apparition de la parole, la vitesse de développement ainsi que les différents types d'erreurs articulatoires développementales commises varient considérablement d'un enfant à un autre. Selon lui, le développement phonologique de l'enfant est influencé par des facteurs tels que le sexe, la position dans la fratrie, les expériences linguistiques auxquelles il est soumis, les attentes des parents ainsi que de son état de santé. Dans cette évolution, il distingue la phase réceptive et la phase productive. La phase réceptive va de 0 à 10 mois quand l'enfant peut discriminer les contrastes phonétiques appartenant ou non à sa (future) langue maternelle. Mais vers 8 à 10 mois, l'influence de l'environnement linguistique auquel il est exposé fait décroître rapidement cette capacité discriminative. Au niveau productif, l'enfant passe du stade du

babillage indifférencié à celui de l'émission exclusive des phonèmes de sa langue maternelle. Vers 6 à 8 mois, il commence à avoir un certain contrôle de la phonation, et ce de manière relativement claire au niveau de la prosodie. Vers 10 mois, il dispose d'un espace vocalique préfigurant celui de l'adulte et c'est entre 10 et 18 mois qu'il produit ses premiers mots. Les deux phases chevauchent et il est difficile d'établir une coupure claire entre elles.

Ingram (1976 et 1986) conçoit une approche centrée sur l'identification des stratégies de simplification du parler adulte par l'enfant. Contrairement à l'approche de Jakobson (1968), Ingram (ibid) met l'accent sur les relations entre le parler adulte et celui de l'enfant et sur les aspects productifs de ces relations. L'enfant simplifie le parler adulte pour tenter de le reproduire. Cela n'est pas dû à l'imperfection des voies auditives. Les simplifications observées consistent en une substitution des sons [s→t, l→j], une suppression de certains sons ou groupe de sons (*merci→ci, assis→sis*), une reduplication de syllabes (*je ne pars pas→pa : pa*). Le développement phonologique consiste à éliminer progressivement ces processus de simplification.

En fait, il n'existe pas d'antagonisme entre la théorie de Jakobson (1968) et celle de Ingram (ibid). On peut parfaitement concevoir l'acquisition des sons d'une langue comme déterminée d'une part, par les propriétés intrinsèques du système à acquérir et, d'autre part, par les activités verbales des enfants et les tentatives de reproduire avec leurs moyens les combinaisons des sons entendus autour d'eux. Takam (1999 :23) renchérit cette hypothèse concluante ainsi :

L'acquisition des phonèmes répond à une logique intrinsèque en rapport avec les difficultés spécifiques articulatoires et acoustiques des différents phonèmes au sein de la langue naturelle.

Les recherches de Biloa (2004), tendent à rejoindre celles de Ingram (ibid). En effet, Biloa (ibid) distingue deux grandes étapes à savoir le babillage et les premiers processus phonétiques que Stampe (1973) a appelés « *phonological processes* ». Il s'agit des procédures mises en jeu par l'enfant pour simplifier le langage adulte et tendent à être universelles selon un ordre d'apparition hiérarchique. Kiparsky et (1997) quant à eux parlent de « *problem solving* » constatant que l'enfant a recours à ces procédures pour pallier à une incapacité de sa part à utiliser tel ou tel aspect du système linguistique due parfois à la non maturation de ses organes. Ces processus deviennent pathologiques quand elles vont au-delà de trois ans et en ce moment, demandent une attention particulière. A l'étape du babillage, les enfants développent des

mouvements articulatoires requis pour produire les contrastes phonémiques entre les sons. Cette activité se situe à partir de trois mois (période du babillage). Les sons produits à cette période présentent des similitudes multilinguistiques pour toutes les langues. Ces similitudes suggèrent que le babillage précoce est indépendant de la langue particulière à laquelle l'enfant est exposé. A partir de six mois, le babillage commence à s'apparenter au modèle phonique de la langue que l'enfant acquiert. Le premier signe de ce fait se traduit par l'intonation ou l'accent.

Les processus phonétiques qui sont à la base des modèles de parole observés chez l'enfant simplifient la structure phonologique en créant des modèles phoniques qui peuvent être articulés avec moins de difficultés. La substitution est l'un des processus phonétiques utilisés par l'enfant. Selon Ingram (1989/b), ces processus constituent les méthodes générales de simplification du langage de l'adulte et se caractérisent par une correspondance systématique entre chaque élément de la forme adulte à celle de l'enfant.

Les processus phonologiques les plus courants sont, selon Ingram (*ibid*), Bowen (1998) en fait des phénomènes de substitution, d'assimilation et de simplification syllabique.

Parlant de la substitution, on note des fréquents remplacements des certains sons par d'autres. Il est le plus souvent noté le phénomène de remplacement d'une fricative par l'occlusive correspondante. On parle de sigmatisme occlusif selon la terminologie orthophonique.

s→t	[sak → tak] « sac »
	[pwasóç → pwatóç] « poisson »
ʃ→t	[ʃa → ta] « chat »
	[ʃapo → tapo] « chapeau »

Il y a aussi le phénomène d'avancement que nous pouvons observer sur les exemples ci-dessous :

ʃ→s	[ʃosuʂ → sosyʂ] « chaussure »
	[ʃas → sas] « chasse »
	[kaʂ → taʂ] « car »

Le glissement est aussi un autre processus à relever.

l→j	[la → ja] « la »
	[lo → jo] « l'eau »

En ce qui concerne l'assimilation, l'enfant remplace un son déjà appris par un autre dans un contexte bien précis. On distinguera entre autres la sonorisation qui est la tendance à rendre sonore une consonne sourde, l'assourdissement lorsque les consonnes sonores sont remplacées par leurs correspondantes sourdes.

Dans le développement phonologique, Jakobson (1968) avance l'hypothèse de l'émergence des phonèmes des plus contrastés aux moins contrastés. Ingram (1986) et Biloa (2004) parlent de la simplification du parler adulte à travers les processus phonétiques qui sont la substitution, les omissions, l'occlusion, l'avancement, le glissement, la réduplication et la réduction des syllabes. Dans l'une ou l'autre hypothèse, il faut une certaine maturation de l'enfant. Le développement phonologique est en corrélation avec l'âge de l'enfant.

2-2-1-2- Le développement de la morphosyntaxe

Traditionnellement, la morphologie est divisée en deux branches à savoir la morphologie dérivationnelle et la morphologie inflectionnelle. Pour Derwing et Baker (1986), une construction morphologique demande une addition de certains éléments significatifs à la racine du mot. Le type de construction est dit inflectionnel si le mot reconstruit n'est qu'une variation paradigmique. Le mot issu par dérivation inflectionnelle ne change pas de sens. On parle de dérivation quand le mot issu change de signification et forme un autre mot. Comment l'enfant arrive-t-il à acquérir ces éléments significatifs? La première chose à faire c'est de les reconnaître et la deuxième c'est de procéder à leur apprentissage.

Cependant, Parisse (2009) distingue trois phases dans le développement de la morphosyntaxe. Il s'agit d'abord d'une phase initiale, suivie de la phase de la multiplication des formes et enfin la phase de la complexification.

➤ **La phase initiale**

A partir de la production des premiers mots de l'enfant (entre 9 mois et 15 mois) et pendant plusieurs mois (jusqu'à l'âge de 16 à 24 mois), l'enfant produit des mots isolés sans marque morphosyntaxique. On ne saurait même parler de syntaxe lexicale à ces âges car on ne trouve jamais deux mots proches faisant partie d'un même paradigme syntaxique (comme par exemple *est* vs. *sommes*).

A partir de l'âge de 16 à 24 mois, l'enfant commence à complexifier les formes qu'il produit et à combiner des paires de mots. Cette complexification amène à la production de « fillers » d'après Veneziano & Sinclair (2000). Ces petits éléments prélexicaux ou préverbaux

vont progressivement passer d'une simple voyelle, produit en lieu et place d'une marque syntaxique (par exemple /əgɛy/ pour *une grue* ou /ə/ est une réduction de /yn/) à une forme qui ressemble beaucoup à la forme syntaxique attendue (par exemple /avaʁ/ pour *la vache* et /efe/ pour *elle fait*). On considère que dans les premiers cas (/əgɛy/), l'enfant n'a pas encore de capacités syntaxiques car les éléments produits sont indépendants de la catégorie des mots.

Dans le deuxième cas (/avaʁ/ et /efe/), l'enfant différencie les formes qui précèdent les noms et les verbes et donc on peut ainsi dire qu'il rentre dans la morphosyntaxe contextuelle.

Parallèlement au développement des fillers, l'enfant produira des formes (le plus souvent des verbes) assez complexes pour comporter une flexion comme /mãʒ/ (*mange*) et /mãʒe/ (*mangé* ou *manger*). Dans un premier temps, l'enfant ne produit qu'une seule des deux formes. Dans un second temps il devient capable de produire les deux formes et d'opposer leurs sens. On pourra alors dire qu'il est rentré dans la morphosyntaxe flexionnelle.

Enfin, l'enfant durant cette période commence à combiner des mots entre eux. Toutefois l'ordre des combinaisons peut souvent être variable. On trouvera aussi bien « *maman donne* » que « *donne maman* » sans qu'il soit facile de déterminer la cause de l'un ou l'autre des deux ordres. Il est donc difficile d'affirmer qu'à cet âge les enfants commencent à utiliser une morphosyntaxe positionnelle, même s'ils peuvent en donner l'impression.

➤ La phase de la multiplication des formes

A partir de l'âge de 20 à 30 mois, les enfants rentrent dans une phase de développement intense des éléments les plus courants de la morphosyntaxe. Cette phase dure au moins jusqu'à l'âge de 3 ans à 3 ans et demi. A la fin de cette phase, l'enfant donne, au moins dans ses productions les plus complexes, l'impression d'un langage presque adulte (du point de vue morphosyntaxique). Par exemple, alors qu'à 2 ans, un petit pourcentage (environ 20 à 30%) de ses noms étaient précédés d'un article, ils le sont presque tous à 3 ans. Le même accroissement se retrouve dans les productions de pronoms personnels. Les premières prépositions sont utilisées systématiquement (*à, de, dans*). L'ordre des mots dans l'énoncé est devenu régulier et suit celui de l'adulte, les formes verbales les plus courantes (présent, futur proche, passé composé) sont totalement maîtrisées et les temps plus rares comme le futur simple et l'imparfait apparaissent.

Il faut toutefois retenir que durant cette période seuls les éléments les plus fréquents sont vraiment maîtrisés et que la longueur moyenne d'énoncé n'atteint pas encore des valeurs de plafond.

➤ La phase de la complexification

Après l'âge de 3 ans, le développement morphosyntaxique n'est pas terminé. C'est à cet âge que se multiplient les prépositions moins courantes, que se généralise l'usage des pronoms relatifs, des temps verbaux les plus rares, l'usage des verbes modaux. Cette complexification va se poursuivre jusqu'à l'âge scolaire et au-delà. C'est aussi à cet âge que commence à apparaître un grand nombre de surgénéralisations syntaxiques et qu'apparaissent aussi des erreurs d'utilisation de l'article.

On peut donc penser que c'est à cet âge que, hormis pour les formes les plus courantes, l'enfant commence à passer d'un usage très stéréotypé, essentiellement basé sur des formes très courantes ou des formes toutes faites, à un usage plus souple qui implique la connaissance de beaucoup de règles grammaticales ou syntaxiques. Cette connaissance est fondamentale pour arriver à construire des énoncés longs, avec plusieurs imbrications, mais aussi pour construire un récit, pour pouvoir acquérir l'écrit et d'une façon générale évoluer vers un langage pleinement adulte.

Plusieurs études ont été menées sur la morphosyntaxe dans l'acquisition du langage. Il est retracé ici les recherches de Bassano (2010) toujours sur le développement des systèmes linguistiques, à propos de l'acquisition du déterminant nominal.

➤ L'acquisition du déterminant nominal

Selon une étude menée par Bassano (*ibid*) sur l'acquisition du déterminant nominal en français, l'objectif était d'étayer l'hypothèse fonctionnaliste d'une construction progressive de la grammaire, s'effectuant en interaction avec les autres composantes de la capacité langagière de l'enfant et avec l'environnement. Trois séries d'analyses ont été présentées comme arguments concernant respectivement : la « *gradualité* » de l'acquisition du déterminant, le rôle des facteurs prosodiques et lexicaux dans ce processus, et finalement, le rôle de l'*input*.

Bassano (*ibid*) s'appuie sur une approche de type fonctionnaliste et constructiviste de l'acquisition du langage, éclairée par la théorie des systèmes dynamiques. Bien qu'elles présentent des points de divergence, les approches fonctionnalistes ont en commun qu'elles croient au développement et à ses variations et se proposent de le décrire et l'expliquer. Elles ne nient pas l'existence des contraintes biologiques et de prédispositions minimales que le

bébé possède dès la naissance et même avant, ni les particularités linguistiques de l'acquisition du langage, mais elles soulignent le rôle central des déterminants environnementaux et cognitifs dans le développement langagier. Cette approche est partagée par certains précurseurs de l'approche développementale de l'acquisition du langage à l'instar de Bates & MacWhinney (1989) Elman et al (1996), MacWhinney (1999) et Bassano (2007 et 2008).

Dans cette perspective, l'émergence de la grammaire est étudiée sur la base de deux hypothèses principales.

La première hypothèse de base est que les catégories linguistiques abstraites ne sont pas données au départ à l'enfant mais progressivement construites par celui-ci à partir de ses expériences verbales avec l'entourage et de ses capacités d'apprentissage et de traitement. La notion de construction graduelle de la grammaire a été exprimée sous diverses formes dans la littérature. Les analyses de Bassano (2010) tentent d'apporter des arguments en faveur de cette conception en montrant dans quel sens l'acquisition du déterminant en français peut être considérée comme graduelle et comment les effets de l'input s'articulent à ces phénomènes.

La deuxième hypothèse est qu'il existe des relations d'interdépendance entre la grammaire et les autres composantes de la capacité langagière, telles que la phonologie, la prosodie, la morphologie ou le lexique. L'une des formes les plus connues de l'idée de dépendance entre grammaire et lexique est l'hypothèse de « masse lexicale critique » proposée par Bates et al. (1992) qui postule que l'émergence de la grammaire chez l'enfant est conditionnée par un seuil d'acquisition lexicale « *the critical mass hypothesis* ». Marchman & Bates (1988) pensent que cette conception, qui s'apparente à celle d'un « *bootstrapping* » lexical (initialisation par le lexique), remet en question la notion d'autonomie de la syntaxe dans le développement. Elle renoue avec une hypothèse de « continuité » différente, et même opposée à celle de la Grammaire Universelle, puisque c'est une continuité inter-domaines, entre capacités lexicales et grammaticales, qui permet l'acquisition du système de la langue. L'analyse de l'influence des facteurs prosodiques et lexicaux dans l'acquisition du déterminant nominal apporte aussi des éclairages dans cette optique.

Les recherches sur l'acquisition du déterminant nominal ont été impulsées par deux études contradictoires sur l'anglais. Celle de Valian (1986), menée dans la perspective de la Grammaire Universelle, propose que les jeunes enfants possèdent très précocement des catégories grammaticales abstraites semblables à celles de la langue adulte. Une dizaine d'années plus tard, Pine & Lieven (1997) ont mis explicitement en question les critères formels que Valian (*ibid*) avait utilisés pour identifier la catégorie de déterminant (pas d'erreur d'ordre des mots, pas de double emploi de déterminants...). Ils observent que les enfants entre un et trois ans ont un usage

stéréotypé des déterminants « *a* » et « *the* » et font preuve d'une capacité limitée à transférer les déterminants d'un contexte lexical ou structurel à un autre (à produire des « *overlaps* », recouvrements contextuels). Sur ces bases, ils argumentent en faveur des modèles gradualistes en proposant que l'enfant ne construit que progressivement les catégories grammaticales.

Durant la dernière décennie, les travaux portant sur d'autres langues que l'anglais se sont beaucoup développés, menés le plus souvent dans la perspective de la Grammaire Universelle. Il s'agit de Van der Velde (2004) et Demuth & Tremblay (2008). Aussi, dans la perspective constructiviste, Bassano (2008) a effectué quelques recherches. De façon intéressante, ces travaux posent les mêmes questions et proposent des analyses comparables. En particulier, ils soulignent et interrogent deux phénomènes développementaux principaux, qui sont des phénomènes transitionnels : l'omission initiale du déterminant dans la production spontanée, et la production de pré- ou proto-morphèmes grammaticaux que sont les « *fillers* » (remplisseurs). Ce sont des éléments monosyllabiques non conventionnels produits souvent en position pré-nominale ou pré-verbale par les très jeunes enfants, et qui, sous certaines conditions, sont des précurseurs de morphèmes grammaticaux tels que les déterminants.

L'omission du déterminant dans la production n'est pas un phénomène aussi trivial qu'il peut sembler à première vue, puisqu'un nombre croissant de recherches, sur le français, dans les volets de la perception ou de la compréhension précoce, ont maintenant montré que les jeunes enfants paraissent très précocement sensibles à la présence et à la correction des morphèmes grammaticaux dans l'input qu'ils reçoivent. On peut donc se demander pourquoi ils ne les produisent pas et s'il existe des circonstances qui facilitent la production des déterminants.

Ces phénomènes sont examinés en particulier dans les travaux récents qui adoptent une approche comparative inter-langues centrée sur le contraste typologique langues germaniques / langues romanes. Ces recherches indiquent que l'acquisition du déterminant varie selon le type de langue : les déterminants ou proto-déterminants semblent apparaître plus tôt dans les langues romanes (comme le français) que dans les langues germaniques (comme l'allemand ou le néerlandais), tandis que l'omission est plus fréquente et dure plus longtemps dans les langues germaniques. Ce sont les tendances qui se dégagent de la comparaison de l'allemand avec le français et l'italien Kupisch (2008) ; du néerlandais avec le français Van der Velde (*ibid*) ; de l'allemand et du néerlandais avec le français Bassano (2010). Le décalage semble lié à plusieurs facteurs, à savoir les influences prosodiques, sémantico-syntactiques, et de manière plus controversée, les influences de l'input.

D'après ces études, l'évolution se fait de manière un peu plus qualitative, pour déduire la notion de gradualité de la construction grammaticale.

De ce fait, à 20 mois, la grammaticalisation des noms est bien enclenchée, mais sous une forme très rudimentaire. D'abord, on trouve à cet âge une majorité d'omission (60%) et, quand un élément pré-nominal est produit, il s'agit aussi souvent d'un *filler* que d'un déterminant. En outre, les déterminants utilisés sont peu diversifiés. Bien qu'une majorité des enfants utilisent des déterminants ils n'en utilisent de façon notable que trois types: l'article indéfini au masculin singulier (« *un* », 39%), l'article défini au masculin singulier (« *le* » : 29%) et la forme élidée (« *l'* » : 9%), un peu douteuse.

Finalement, ils ne manifestent pas une grande flexibilité dans l'usage de ces déterminants. Le terme « flexibilité » désigne ici la capacité de l'enfant à utiliser des déterminants différents avec un même nom au cours de la session, par exemple, produire « *un chat* » et « *le chat* » (équivalent des « *overlaps* », ou recouvrements lexicaux). La production de tels contrastes est le signe que l'enfant n'associe pas un nom avec un déterminant de manière purement automatique, mais qu'il a une certaine conscience des différences et des relations entre les déterminants. Or, à 20 mois, il n'y a qu'un enfant sur les 20 qui produit des contrastes de ce type. On peut donc penser que, si la grammaticalisation est enclenchée, cela ne signifie pas que les enfants de cet âge aient une représentation abstraite du déterminant.

Vers 30 mois, le tableau est complètement différent : les progrès dans la grammaticalisation ont été considérables. L'omission est devenue minoritaire. Tous les enfants de 30 mois utilisent des déterminants plus variés : outre les articles défini et indéfini au masculin singulier, ils utilisent aussi notamment les formes des articles au féminin et au pluriel, des possessifs, des démonstratifs. En outre, beaucoup d'enfants produisent des contrastes, c'est-à-dire utilisent des déterminants différents avec un même nom, et ces contrastes sont très variés (par exemple : *un gâteau / le gâteau*, *une feuille / la feuille*, *les couleurs /des couleurs*, *un savon / du savon*, *la maison / ma maison*), ce qui est à mettre en relation avec la richesse du système français. On peut donc penser que la catégorie grammaticale de déterminant commence à être efficiente pour une bonne partie des enfants de cet âge. Elle le sera pour tous (ou à peu près) dans le troisième groupe d'âge, à 39 mois, où l'éventail complet des déterminants est utilisé et où tous les enfants ou presque produisent des contrastes.

Cette évolution paraît donc plutôt en faveur de l'hypothèse d'une construction grammaticale graduelle en accord avec les approches constructivistes et fonctionnalistes de l'acquisition, qui insistent sur l'importance de la flexibilité comme critère d'acquisition d'une compétence d'après Pine & Lieven (1997).

Concernant la question des influences prosodiques sur l'emploi des déterminants, la question est délicate pour le français. Le français présente une structure rythmique reposant

plutôt sur la syllabe que sur l'accent : les syllabes ne sont pas ou sont peu accentuées. En outre, le français présente une préférence pour le « *patron iambique* » (Bassano 2010) ; c'est-à-dire les locuteurs tendent à privilégier la dernière syllabe des mots ou groupes de mots.

Si les propriétés prosodiques ont un effet sur l'emploi du déterminant chez les enfants français, cela pourrait se traduire par un effet de la longueur du nom (en termes de nombre de syllabes). En combinant la préférence pour le pied binaire et la préférence du français pour la structure iambique, les enfants les plus jeunes devraient produire un *filler* ou un déterminant plus souvent devant les noms monosyllabiques que devant les noms pluri-syllabiques. En effet, en produisant un élément monosyllabique non accentué devant un nom lui-même monosyllabique, ils produisent un pied binaire de type iambique qui correspond au patron préférentiel de la langue qu'ils apprennent. En revanche, avec les noms dissyllabiques, la contrainte prosodique est déjà réalisée.

Cette tendance se dégage de la comparaison des résultats obtenus à 20, 30 et 39 mois respectivement. Globalement, les noms pluri-syllabiques (qui sont essentiellement des dissyllabiques) sont beaucoup plus nombreux que les noms monosyllabiques dans les trois groupes d'âge (à peu près deux fois plus fréquents). Mais l'analyse de l'interaction avec le type de construction nominale montre que l'emploi d'un *filler* ou déterminant à 20 mois est la seule configuration où les noms monosyllabiques sont plus fréquents que les noms pluri-syllabiques. Ce n'est plus le cas à 30 ni à 39 mois, où la plus grande fréquence des noms pluri-syllabiques apparaît de manière significative dans toutes les configurations.

A propos de l'hypothèse d'une influence des propriétés lexico-sémantiques sur la grammaticalisation, en accord avec les hypothèses d'interdépendance entre lexique et grammaire, l'on pourrait se demander si certaines sous-classes sémantiques de noms pourraient être plus propices que d'autres à former le substrat des processus de grammaticalisation. La dimension animé / inanimé étant l'une des propriétés centrales des noms d'après une étude menée par Comrie (1989), la proportion de noms inanimés employés avec un déterminant était significativement plus élevée que la proportion de noms animés employés avec un déterminant.

Sur la base de ses premiers résultats, Comrie (*ibid*) découvre que l'hypothèse lexicale prédit que les enfants devraient utiliser un déterminant ou un *filler* plus souvent devant les noms inanimés que devant les noms animés. Cette hypothèse est compatible avec l'idée d'un Continuum Animé-Inanimé où les entités animées, en particulier les êtres humains, ont la position la plus élevée, à laquelle est associé le statut d'élément non marqué. Les animés sont susceptibles d'être plus souvent agents ou sujets des actions que les inanimés (qui, eux, sont plus souvent associés au rôle d'objet) et ils sont aussi plus susceptibles d'être fortement

individualisés. En ce sens, les animés auraient une propension plus forte à posséder une détermination intrinsèque, de sorte que la détermination grammaticale leur serait moins souvent nécessaire qu'aux inanimés (le cas extrême est celui des noms propres, qui sont très généralement employés sans déterminant en français).

L'analyse des résultats montre qu'à 20 mois on ne trouve pas clairement l'effet attendu : il n'y a pas de différence significative entre noms communs animés et noms communs inanimés pour l'emploi d'un *filler* ou déterminant. Cependant, l'emploi correct sans déterminant est nettement plus fréquent avec les animés qu'avec les inanimés. Entre 30 et 39 mois, les animés sont employés sans déterminant et correctement et plus fréquemment que les inanimés. En outre, les inanimés sont beaucoup plus fréquemment employés avec un *filler* ou déterminant que les animés, ce qui vérifie l'effet attendu.

Ces résultats suggèrent une évolution développementale où l'influence des propriétés prosodiques prédominerait durant les premières étapes du processus de grammaticalisation, tandis que l'influence des propriétés lexicales émergerait et prédominerait ultérieurement.

La dernière hypothèse à vérifier a été celle du rôle de l'input dans l'acquisition du déterminant. La notion d'input fait ici référence au langage de l'adulte adressé à l'enfant, tel qu'on peut l'analyser à partir des enregistrements de production naturelle appelée (CDS, « *Child-Directed Speech* »). Il ne s'agit pas ici de savoir si les productions de l'enfant divergent ou non de l'input et de quelle manière, ni si, au cours de l'interaction, le parent réagit localement aux productions de l'enfant par des corrections, reformulations, etc. La question posée est plutôt de déterminer dans quelle mesure l'input est modifié sur le long terme en fonction du langage de l'enfant. De telles modifications seraient l'indice qu'il existe des relations d'interdépendance entre le langage du parent et le langage de l'enfant, et que les modifications de l'un en fonction de l'autre sont susceptibles d'aider l'enfant dans le développement du langage, et éventuellement de la grammaire.

Sur cette question, les positions et les observations diffèrent. La position la plus répandue, tout au moins dans la perspective de la Grammaire Universelle, est que l'input n'a guère d'influence sur le développement des aspects grammaticaux du langage. En ce qui concerne l'acquisition des déterminants Guasti et collègues (2008) ont argumenté que l'on n'observe pas dans l'input de clairs changements auxquels seraient adossés les changements développementaux manifestes dans la production de l'enfant. Ces auteurs ont estimé que les proportions de noms employés dans l'input avec et sans déterminant ne changeaient pas de manière claire avec l'âge de l'enfant et en ont conclu que le développement du déterminant n'était pas « *input driven* ».

Cependant, d'autres travaux, qui mettent en œuvre des analyses plus ciblées, plus systématiques ou plus fines, suggèrent qu'il existe des effets d'input, en particulier des effets d'adaptation parentale. D'une manière générale, les adultes, lorsqu'ils parlent aux jeunes enfants, adaptent leur langage aux capacités de l'enfant et le complexifient au fur et à mesure que l'enfant devient un locuteur plus compétent Bassano et al (2010).

D'après leurs résultats, c'est lorsque les enfants ont atteint un certain niveau de langage (39 mois) qu'apparaissent des corrélations positives entre la production et la diversification des contextes d'emploi des déterminants dans l'input et ces mêmes variables chez les enfants. La question qui reste ouverte est de savoir si la relation input-output est causale ou adaptative, la mère tenant compte des progrès de l'enfant. Il est intéressant de noter qu'à 20 mois une grande diversité des contextes d'emploi des déterminants dans l'input est négativement corrélée avec le niveau de développement des indices de grammaticalisation chez l'enfant. Là aussi, on peut se demander si une insuffisante simplification du langage est finalement défavorable à l'enfant, ou si la mère réagit par compensation par rapport à un niveau de langage de l'enfant qu'elle perçoit comme faiblement grammaticalisé. Quoiqu'il en soit, ces analyses indiquent qu'il existe de subtils changements dans l'input et de subtils effets d'input au cours du développement de la grammaire.

➤ **La reconnaissance des éléments significatifs**

Le sujet le plus négligé dans l'étude du développement morphologique est l'évaluation de l'habileté de l'enfant à reconnaître les morphèmes ou à observer les relations qui existent entre eux. L'apprentissage des règles morphologiques est fonction de la découverte par l'enfant d'un certain nombre de mots dans la langue qui obéissent à une même construction, une même analyse. On peut citer le cas du pluriel, du féminin, des marques temporelles... Il faut donc que l'enfant arrive d'abord à recenser un grand nombre de mots qui adhèrent à la même règle pour pouvoir faire des généralisations. Les erreurs notées dans ses productions justifient cette affirmation.

Les premiers efforts expérimentaux pour évaluer la validité psychologique des analyses morphologiques ont été effectués par Derwing (1976) et par Derwing et Baker (1977). Ils sont arrivés aux conclusions suivantes:

- ✓ les similitudes phonologiques et sémantiques jouent un rôle important dans l'exercice de la reconnaissance des morphèmes. De ce fait, parmi les mots des paires qu'ils ont étudiées, la similitude sémantique était évaluée à 50% et la similitude phonétique à 30%.

Ainsi, bien que ces deux facteurs soient importants dans cet exercice, la connexion sémantique est déduite de la dimension phonétique si les relations sémantiques sont observables (law-lawyer). Pour le styliste Bloomfield (1933), peu importe comment ajuster notre méthode, la nature insaisissable de la signification cause toujours des difficultés surtout lorsque les relations sémantiques sont accompagnées des irrégularités phonétiques.

- ✓ les habiletés à reconnaître les morphèmes permettent de procéder d'une façon logique. L'expérience a montré que les morphèmes les plus connus et les plus évidents chez l'adulte tendent à l'être aussi chez l'enfant.
- ✓ certains résultats montrent qu'en dehors des similitudes sémantiques et phonétiques, d'autres variations influencent la reconnaissance des morphèmes. On doit inclure parmi ces variables les similitudes orthographiques, l'expérience éducationnelle, l'intelligence et d'autres facteurs spécifiques comme la connaissance de l'étymologie du mot.

➤ L'apprentissage des morphèmes

Berko (1958) a démontré que le facteur psychologique était nécessaire dans la productivité des morphèmes et dans les processus morphologiques. Peu après les études expérimentales basées sur les règles de formation de mots se sont orientées vers:

- l'extension des investigations sur les vieux et les jeunes;
- l'extension du champ de construction des dérivations étudiées;
- la productivité des morphèmes dans le langage de l'enfant;
- la productivité des morphèmes acquis selon l'ordre d'acquisition.

2-2-1-3 Le premier vocabulaire de l'enfant

Selon Griffiths (1986) l'enfant commence par amasser les mots isolément. La période située entre le premier mot et les premières phrases est la mieux délimitée dans l'étude sur l'évolution du vocabulaire chez l'enfant. A 18 mois, il a déjà un vocabulaire qui avoisine 45 mots. Il ne faut pas négliger la notion de variation dans la vitesse d'acquisition.

L'évaluation du vocabulaire dépend de certains critères. Un mot est considéré comme acquis si l'enfant est capable de le reproduire spontanément tout en respectant les règles phonétiques et sémantiques. Les mots à cette période sont mis entre crochets parce qu'ils

constituent aussi les phrases pour l'enfant. Le mot est un constituant de la phrase, mais à cet âge, le discours est holophrastique et très riche en actes illocutoires (appel, demande, salutation).

Au moment où l'enfant atteint l'âge de 18 mois, les holophrases ont évoluées en de vrais mots prêts à être utilisés dans les phrases. Dans les 4 et 5 mois précédents l'apparition des énoncés de deux mots, il devient possible de parler de mots et de les distinguer en fonction des classes ou catégories grammaticales. C'est le début de la construction des phrases.

Cette période se situe autour de 12 mois. Pour Griffiths (1986) la déclaration de l'enfant est impressionniste et statistique, car la communication linguistique dépend de l'émetteur. Celui-ci choisit des mots en fonction de l'idée qu'il voudrait transmettre au récepteur, mais aussi en fonction de ce qu'il attend de lui.

2-2-1-4- La première syntaxe de l'enfant

Concernant les études sur la première syntaxe de l'enfant, Peters (1986) pense que l'on ne devrait pas parler d'étape. Si l'on veut comprendre le processus d'évolution du langage chez l'enfant, l'on devrait d'abord essayer de décrire les mécanismes des différents processus et de voir comment il passe d'une étape à l'autre. Il faut donc présenter la première syntaxe en termes de transition et non en étapes, bien que l'étape soit la base ou le point de départ de la première transition.

2-2-2- La théorie sur l'usage des relations grammaticales

Cette théorie a été développée par plusieurs chercheurs dont les conclusions des travaux ont été reprises par Herbert et Clark (1977). Selon eux, l'enfant passe par l'étude des constituants, les procédés pré-syntactiques et autres stratégies. Ceci leur a permis de constater que l'enfant établit les relations entre les constituants dans un énoncé.

2-2-2-1- L'étude des constituants

Chaque langue ou du moins la plupart des langues ont des structures syntagmatiques de type (SN) et (SV). Selon Mc Neil (1970), si l'enfant considère le prédicat comme le constituant, il faudrait recueillir un corpus où il y a plus d'énoncés de structures verbe + objet (nom) (V+O) dans son langage que ceux de structures sujet + verbe (S+V). Bloom (1970) et Brown (1973) ont, en effet, trouvé plus d'énoncés de structures verbe + objet que de structures sujet + verbe.

Cependant, Bowerman (1973) a posé le postulat selon lequel l'enfant utilise la structure du type nom + verbe (N+V) qui équivaut à la structure sujet + verbe (S+V) comme constituant. Mais cette structure ne répond pas à une quelconque relation grammaticale. Malheureusement elle a trouvé cette structure chez trois enfants.

En définitive, la fréquence relative des V+N ou des N+V est peu conclusive dans l'identification du prédicat comme formant un seul constituant dans un énoncé.

2-2-2-2- Processus de transition entre les différents énoncés

Ce passage peut être à la fois lent et rapide. Ramer (1976) a montré que la période requise pour partir de la première combinaison à celle où l'enfant peut construire l'énoncé de type sujet + verbe + objet se situe entre 5 et 9 mois. Pendant que l'on suppose que la période de transition permettra de bien observer l'évolution du langage, Ramer suggère que la progression chez les enfants lents est différente de celle observée chez les enfants rapides.

Le point le plus important à noter est qu'il existe une différence entre la combinaison des mots et la syntaxe. Il est possible que les premières unités ne soient pas régies par les règles d'agencement appelées syntaxe. Elles ne sont pas généralement ordonnées ou alors fixées sans ordre contrastif. Ce sont des combinaisons et non des constructions syntaxiques. Après que l'enfant a appris un certain nombre d'unités (pronoms, prépositions, conjonctions...), il y existe deux pré-requis pour la production des combinaisons et un troisième pour les constructions syntaxiques :

- l'enfant doit d'abord développer une productivité des unités afin de les combiner dans un même énoncé ;
- il doit ensuite avoir deux unités qu'il voudrait exprimer dans une situation unique;

Pour les constructions syntaxiques, il doit apprendre au préalable certaines relations sémantiques et les règles d'agencement de mots. Est-il possible à ce niveau de parler des productions syntaxiques ?

Beaucoup de chercheurs pensent que durant la transition, les enfants semblent exprimer les relations sémantiques fiables. D'autre part, l'ordre logique est difficile à trouver et même difficile à justifier comme étant un ordre syntaxique. Par ailleurs, l'ordre peut varier dans l'expression d'une seule réalisation. On peut citer à titre illustratif les travaux des chercheurs Bloom (1973) et Brown (1973).

2-2-2-3- Les procédés pré-syntaxiques

La transition entre l'énoncé d'un mot et celui de deux mots ne se fait pas généralement de manière brusque. Les enfants trouvent des moyens variés pour faciliter ce transfert et développent des habiletés nécessaires. Dore et al (1976), ont trouvé quatre moyens utilisés par les enfants dans ce processus :

- l'enfant étend l'énoncé d'un mot en lui ajoutant un matériel extra et dépourvu de sens: phonèmes, syllabes;
- il mémorise les règles morphologiques, trouve et opère graduellement des points de substitution entre les mots dans un énoncé ;
- il juxtapose deux énoncés successifs de deux unités chacun avec son intonation et une pause détectable, puis il augmente graduellement la vitesse d'articulation et ramène les deux unités dans le même contour.

Les deux premiers procédés correspondent au mode le plus facile et le plus récurrent dans le développement grammatical proposé par Garman (1979) et le dernier mode est le plus difficile et le moins récurrent.

Toutefois, d'autres recherches ont été menées par Garman (*ibid*) où il a proposé trois types de procédés dans le développement de la syntaxe chez les enfants. Il s'agit, entre autres, de :

- les extensions phonologiques

Pour produire un énoncé comme un adulte, l'enfant augmente sa longueur et change son intonation. Pour étendre l'énoncé d'un mot, il lui ajoute des extra-syllabes plus ou moins significatives. On peut avoir des exemples d'incorporation d'un mot dans un autre gazouillis avec une intonation adulte, d'addition d'une forme fausse à un référent pas clair, soit une syllabe phonétiquement instable, soit une forme vide phonétiquement stable et parfois la réduplication d'un seul mot sous une intonation sans intention d'une pluralité ou d'une récurrence.

L'extension permet à l'enfant de mettre en pratique des habiletés articulatoires pour les combinaisons les plus complexes.

- la mémorisation et la segmentation.

Afin de produire les énoncés comme un adulte, l'enfant essaye d'abord de reproduire toutes les phrases et ensuite, les segmente en mots. Dore et al (1976) et Mac Wrinney (1982) ont pensé que c'est un procédé qui ne limite ni ne ressort la structure des phrases précédentes. Par contre Clark (1974, 1977), Braine (1976) et Peters (1983) ont soutenu la segmentation et l'extraction des unités. Selon eux, pour extraire les unités, il faut que l'enfant mémorise un ensemble d'expressions liées ou apparentées comme dans les exemples suivants dans le cas de

l'anglais: « *all clean, all done, all dressed, all dry* ». Ces unités sont appelées par Braine (ibid) « *positional associative pattern* ».

Ces procédés servent à développer les habiletés dans la production des combinaisons syntaxiques. Sémantiquement, ils permettent d'exprimer les relations d'existence des choses et pré-syntaxiquement, ils fournissent une base sur l'abstraction des classes de mots et sur leur ordre d'agencement.

- la juxtaposition

Le troisième moyen de développer les habiletés productives est de produire deux mots correspondant à une seule situation. Les études ayant été faites de manière générale, le critère d'identification d'un mot et celui de deux mots est la présence d'une seule intonation et l'absence d'une pause détectable. Bloom (1973) a constaté que la hauteur et la longueur des mots des énoncés successifs d'un mot sont plus rapides que ceux des énoncés à mots multiples. Ces conclusions montrent que l'usage des énoncés successifs d'un mot est une stratégie transitoire qui facilite la combinaison des unités. Brown (1973) a trouvé que les énoncés successifs d'un mot ne sont pas de simples juxtapositions. Ces mots expriment un ensemble de relations sémantiques bien définies telles que agent + action, action + locatif, entité + attribut, possesseur + possédé.

Les informations sur les variations dans l'acquisition du langage tendent à donner une impression des styles dichotomiques. Pour Nelson (1975), c'est le style expressif référentiel et pour Bloom et autres (1975), le style pronominal/nominal. Malgré ces évidences générales, des lectures attentives montrent qu'il existe des stratégies individuelles quand l'enfant commence à prêter attention au système linguistique.

2-3- Grammaire Universelle et acquisition du langage

Au cours des trente dernières années, des progrès sans commune mesure ont été réalisées concernant la connaissance de la structure des langues naturelles et celle des capacités linguistiques précoces se manifestant dans le processus d'acquisition du langage par l'enfant. Une telle évolution a été possible en raison de deux séries de faits. D'une part, une approche linguistique (Chomsky, 1955, publié en 1975), se donnant pour but de caractériser, par le biais de modèles précis et restrictifs, la compétence linguistique d'un locuteur adulte et son acquisition par l'enfant, s'est inscrite dans le domaine de la psychologie et donc, en dernière instance dans celui de la biologie humaine (Chomsky, 1987).

D'autre part, l'étude du langage chez l'enfant, moyennant l'abandon des procédures purement inductives à la faveur de modèles linguistiques précis, s'est inscrite dans un programme de recherche visant à déterminer à partir de quand et comment, le processus d'acquisition est contraint par les principes qui rendent compte de l'articulation dans la langue de l'invariant et de la variation. Les questions soumises à investigation à l'heure actuelle reposent en grande partie sur les interactions entre linguistique et psycholinguistique du développement.

A la fin des années cinquante, Chomsky (1957 et 1965) pose les fondements de son approche linguistique de la grammaire en formulant la Théorie Générative et Transformationnelle. L'objectif principal de cette théorie consiste à modéliser l'importante complexité linguistique maîtrisée à l'état adulte et à expliquer son développement. A cette fin, Chomsky (*ibid*) élabore un système de règles de réécriture qui permet de dériver la forme de surface d'un énoncé de sa structure profonde, une structure sous-jacente fournissant une représentation abstraite de l'énoncé pour lequel les relations grammaticales sont spécifiées. Par définition, les productions linguistiques ne reflètent que la structure de surface de la langue et sont opaques aux structures sous-jacentes plus profondes. Le langage humain ne semble donc pas prédictible à partir des seuls stimuli langagiers. Comme l'input langagier adressé à l'enfant ne semble pas suffisamment riche pour permettre l'acquisition des structures linguistiques complexes de sa langue maternelle, Chomsky postule que l'enfant dispose dès la naissance de connaissances syntaxiques innées communes à toutes les langues, la Grammaire Universelle (GU), qui vont le guider dans l'acquisition des entrées lexicales et des relations sémantiques. Il conçoit également un dispositif d'acquisition du langage, le (LAD), qui permet de transformer l'input langagier fourni aux enfants en une compétence linguistique complète telle que théorisée par la Grammaire Universelle. McNeill (1970) et Bloom (1970) seront parmi les premiers chercheurs en acquisition du langage à appliquer ce cadre théorique pour tenter de décrire des productions langagières enfantines. Bloom (*ibid*) nuancera par ailleurs le recours à un cadre strictement syntaxique en soulignant l'importance du contexte d'énonciation d'un énoncé (son exemple : « *Mummy sock* » exprime tantôt une relation d'appartenance, tantôt une relation d'agent-objet en fonction du contexte de production).

Même en postulant un dispositif spécifique pour l'acquisition du langage, il reste important d'expliciter comment, en fonction de l'environnement langagier auquel il est confronté, l'enfant va acquérir une langue spécifique. Un des derniers développements de la théorie chomskienne sera la théorie des principes et paramètres en 1981. Cette proposition théorique distingue les principes qui contiennent tout ce qui fonde la grammaire d'une langue humaine et les paramètres qui font référence aux variations syntaxiques entre les langues.

Selon cette approche, l'enfant dispose d'une connaissance innée des principes invariants communs à toutes les langues (la Grammaire Universelle) mais il doit spécifier parmi les variations très limitées de ces principes, la variation (paramètre) correspondant à sa langue maternelle. L'acquisition langagière se résume ainsi à une détermination des valeurs correctes en fonction de l'expérience linguistique. L'exemple du paramètre « *prodrop* » illustre ce fonctionnement. Certaines langues, comme l'arabe ou l'italien, tolèrent des phrases sans sujet apparent alors que dans d'autres, comme le français ou l'anglais, l'omission du sujet rend la phrase agrammaticale. Lorsqu'un jeune enfant apprend à parler dans un environnement francophone, il assignera, par défaut, la valeur « *non pro-drop* ». Au départ, l'enfant est donc ouvert à n'importe quelle langue humaine puisqu'il possède l'ensemble des principes qui régissent les différentes langues.

Ainsi, l'acquisition d'une langue est donc envisagée comme un processus de sélection d'une grammaire, sur la base de l'expérience linguistique, à partir d'un ensemble limité des possibilités défini par la GU, et dont l'enfant est génétiquement pourvu. Dans cette optique, l'acquisition d'une langue n'est pas quelque chose que fait l'enfant, c'est quelque chose qui lui arrive lorsqu'il est placé dans un environnement linguistique. L'input linguistique joue donc un rôle décisif : il est responsable des modalités selon lesquelles les options laissées ouvertes par la GU seront fixées, ce qui donne les différentes langues naturelles.

L'acquisition de la grammaire d'une langue spécifique peut se résumer en une assignation des paramètres appropriés. Cette assignation n'est ni acquise, ni appliquée, elle découle naturellement de la compétence grammaticale de l'enfant en rappelant ici les conclusions des travaux de Cook & Newson (1996).

A première vue, l'évolution de la théorie chomskienne s'est réalisée indépendamment d'une prise en considération des compétences sémantiques ou pragmatiques des enfants. Toutefois, la sémantique est ponctuellement utilisée pour faire le lien entre la langue spécifique que l'enfant doit apprendre et la Grammaire Universelle. Pinker (1994) a ainsi développé la notion **d'amorçage sémantique**. Selon cette conception, les connaissances syntaxiques innées ont besoin d'être reliées à des notions sémantiques, innées elles aussi. L'enfant apprend à apparier des éléments lexicaux à des objets, des actions, etc. Dès que cet apprentissage est réalisé, il fait automatiquement le lien entre « *objet-nom* », « *action – verbe* » et, par conséquent, il sait quels mots sont des noms, et quels autres sont des verbes. Il est, par ailleurs, posé que les très jeunes enfants disposent des catégories syntaxiques abstraites (nom, verbes, etc.) comparables à celles des adultes.

Chomsky (1987 : 68) illustre sa conception de la théorie des principes et des paramètres à travers ces propos :

L'ensemble du système peut être conçu comme un réseau complexe, associé à un ensemble de commutateurs. Le réseau est invariant, mais chaque commutateur peut occuper l'une de deux positions : ouverte (« on ») ou fermée (« off »). Si les commutateurs restent déconnectés, rien ne se passe. Mais quand les commutateurs sont branchés et occupent une de leurs positions licites, le système fonctionne, donnant lieu à l'ensemble des interprétations linguistiques possibles. Une variation minimale dans la position des commutateurs est suffisante pour que le système produise des propriétés très différentes.

2-3-1- Emergence des morphèmes grammaticaux

L'acquisition des morphèmes grammaticaux dans le cadre chomskyen est une question intéressante selon Maillart (2003). En effet, selon cette conception, les catégories syntaxiques et les connaissances sémantiques sont présentes d'emblée et communes aux différentes langues. En revanche, les manifestations phonologiques des morphèmes grammaticaux, et plus particulièrement des flexions sont spécifiques à une langue donnée. Pour acquérir les morphèmes grammaticaux, il faut résoudre trois étapes essentielles : parvenir à segmenter correctement le flot de parole continue afin d'isoler la flexion, identifier son rôle grammatical et l'éventuelle présence d'allomorphes associés et enfin, regrouper les morphèmes au sein d'un paradigme.

Plusieurs auteurs tels que MacWhinney (1979) et Pinker (1984) se sont penchés sur cette question. Dans le cadre de cette recherche, la proposition de Pinker, qui s'inscrit clairement dans une conception nativiste du développement langagier, fera l'objet de notre attention. Pinker (*ibid*) s'intéresse peu à l'étape de segmentation des mots en morphèmes qui, selon lui, relève des théories phonologiques. Par contre, il détaille les deux étapes successives que l'enfant devra suivre pour atteindre la compétence de l'adulte qui est constituée de la connaissance des traits grammaticaux (parmi ceux figurant dans la GU) et des morphèmes leur correspondant, le tout intégré dans un « *paradigme morphologique* ». Au cours de la première étape, l'enfant établit des paradigmes spécifiques à chaque mot ou groupe de mots. Les paradigmes contiennent donc des formes non décomposées qui comportent une racine lexicale et sa terminaison. A ce stade, il est possible d'utiliser à la fois des indices phonologiques (notamment pour le genre) et sémantiques pour repérer les traits grammaticaux. Selon cette conception, et contrairement aux autres positions théoriques, l'identification morphologique précède la phase de segmentation. En effet, c'est au cours de la seconde étape que l'enfant extrait les paradigmes généraux. Il lui suffit de

séparer la racine des affixes pour obtenir un système flexionnel productif. Pinker (1984) ne détaille pas les procédures phonologiques nécessaires et suggère qu'il est possible de séparer de la même manière la racine consonantique et les affixes dans les langues sémitiques. Dès lors, Pinker (1991), travaillant sur la langue anglaise, suggère que la morphologie grammaticale régulière (ex. formation du passé par l'ajout du suffixe -ed) est régie par des règles de suffixation déterminées, au niveau neuronal, par des modules dédiés spécifiquement aux traitements grammaticaux.

2-3-2- Limites de la théorie chomskyanne

L'approche chomskyanne envisage le développement du langage en se référant à la grammaire de l'adulte. Elle considère qu'à priori les connaissances grammaticales de l'enfant et de l'adulte sont identiques mais que seule la manifestation de ces connaissances diffère. Ainsi, les enfants naîtraient équipés d'un répertoire complet de catégories syntaxiques, sémantiques ou de paradigmes morphologiques pré-définis. Pourtant, il est évident que les productions langagières du jeune enfant et de l'adulte sont différentes.

En effet, selon Jakubowicz (1995), la métaphore de Chomsky ne constitue pas un modèle articulé d'acquisition du langage. Faisant abstraction de la dimension temporelle, notamment du fait que l'acquisition se déroule sur un certain nombre d'années, la théorie des Principes et des Paramètres (PP) reste neutre en ce qui concerne certaines questions centrales pour toute théorie de l'acquisition. Nous avons comme exemple le problème de l'existence d'étapes successives de développement linguistique, et, le cas échéant, celui du mécanisme responsable du passage de l'une à l'autre étape. Toutefois, la définition de la GU comme un ensemble fini de propriétés invariantes et de paramètres, et la conception de l'acquisition comme un processus de fixation de valeurs paramétriques, offrent un instrument analytique précis et un cadre de référence pour répondre à ces questions. En raison de cela, dès le début des années 1980, une nouvelle phase de collaboration étroite entre linguistique théorique et psycholinguistique du développement voit le jour. On assiste alors à l'émergence d'un nouveau paradigme de recherches, dont les caractéristiques centrales sont :

- l'étude du domaine de variation d'un principe linguistique précis, afin d'identifier le (ou les) paramètres qui lui sont associés ;
- l'étude comparée du développement linguistique des enfants exposés à des langues qui adoptent des valeurs différentes pour un paramètre donné.

La poursuite de ce programme de recherches s'est traduit par un nombre croissant d'études comparatives, dans lesquelles ont été présentés et discutés des faits d'acquisition ayant trait aux divers modules de la théorie. Au fur et à mesure que des faits nouveaux ont été analysés, un débat contradictoire et parfois même passionné s'est engagé entre les chercheurs, concernant certaines questions que la théorie des PP soulève à propos de l'acquisition de la grammaire, en particulier, le problème des modalités du processus de fixation de paramètres, et celui de l'identification des facteurs qui interviennent au cours de ce processus. Deux principales questions sont au centre de ce débat :

- s'agit-il d'un processus quasi-instantané, que très peu de données linguistiques suffisent à déclencher ou non ?
- s'agit-il d'un processus complexe qui exige un temps relativement long parce qu'il implique l'accès à des informations denses et structurées ?

Par rapport à ces deux questions, on a assisté à une vague de positions dont trois sont présentées dans ce travail à savoir l'hypothèse de la continuité stricte forte, l'hypothèse de la continuité stricte faible et l'hypothèse de la discontinuité.

2-3-2-1- Hypothèse de la Continuité Stricte Forte

La première position soutient l'hypothèse dite de la **Continuité Stricte Forte** (Strong Continuity Hypothesis), selon laquelle dès le début de l'acquisition de la langue, tous les principes de la GU sont disponibles, et qu'il n'y a aucun point du développement la grammaire de l'enfant qui diffère de celle de la langue cible qu'il est en train d'acquérir. Cette conception suppose que les options paramétriques sont fixées d'une façon quasi-immédiate, s'accordant ainsi avec l'idéalisation classique de l'acquisition instantanée (Chomsky, 1965). La fixation du paramètre du mouvement du verbe (Pollock, 1989 ; Chomsky, 1989, 1992) fournit une illustration claire en faveur de cette position. En effet, l'étude comparative d'un corpus informatisé de productions enfantines françaises et anglaises n'atteste pas l'existence d'une période d'erreur dans le placement de la négation par rapport au verbe. Autrement dit, les enfants anglophones ne commettent jamais l'erreur de placer la négation *not* après un verbe non-auxiliaire.

A ce stade de développement, situé vers l'âge de deux ans, le placement de la négation *pas* à droite ou à gauche d'une forme verbale est, chez les enfants francophones, une fonction de sa nature. L'enfant peut placer la marque de la négation avant ou après la forme verbale.

Toutefois, au regard de certains autres principes linguistiques, des études de production et/ou de compréhension d'énoncés montrent que la performance linguistique du jeune enfant n'est pas toujours semblable à celle de l'adulte. Par exemple, en ce qui concerne le paramètre pro-drop, divers travaux ont montré que l'enfant qui apprend l'anglais ou le français passe, comme celui qui apprend l'italien, par une phase (vers l'âge de deux ans) où il omet librement les sujets.

Cependant, Bloom (1993), Valian (1991) soutiennent que les options permises par le paramètre pro-drop (sujet nul en italien, sujet non-nul en anglais et français), sont les deux disponibles d'emblée et fixées quasi-instantanément par l'enfant. Ces auteurs mettent en évidence le fait que les diverses omissions de constituants observées chez le jeune enfant résultent des contraintes de traitement agissant sur les représentations linguistiques engendrées par la grammaire, celles-ci restant en tous points structurellement isomorphes à celles de la grammaire de la langue cible.

Un autre cas d'espèce concerne l'acquisition du principe A de la théorie de liage de Chomsky (1981). Par exemple, Jakubowicz (1994a), défend l'hypothèse selon laquelle le paramètre de spécification morphologique des pronoms réfléchis qu'elle propose est fixé quasi-instantanément aussi bien en français (où *se* est toujours lié localement) qu'en danois (où le réfléchi *sig selv* obéit au liage local, tandis que le réfléchi *sig* peut ou doit être lié à distance selon les propriétés lexicales du verbe qui le gouverne). Pourtant, certaines données obtenues dans une variété d'expériences conduites aussi bien en français qu'en danois contredisent, à première vue, cette hypothèse. Ainsi, tandis qu'en accord avec celle-ci, dès le plus jeune âge (3 ans), l'enfant francophone interprète correctement et utilise de façon productive des propositions avec un pronom réfléchi, les données danoises semblent problématiques au premier abord. Les données de production induite n'attestent de période d'erreur pour aucune des deux expressions, ce qui est compatible avec l'hypothèse. Par contre, dans des situations expérimentales de compréhension d'énoncés, *sig selv* est toujours correctement interprété alors que jusqu'à l'âge d'environ 9 ans, l'enfant danois attache incorrectement à *sig* lié à distance une interprétation locale. Sur la base d'une analyse comparative des données de production et de compréhension des enfants et des groupes contrôles d'adultes, l'auteur attribue ces erreurs interprétatives au fait qu'en danois moderne l'emploi de *sig* lié à distance, bien que possible, est rarissime. La question reste ouverte de savoir si en danois moderne le liage à distance relève de la grammaire noyau ou plutôt de sa périphérie (Chomsky 1981). Si comme le suggère Jakubowicz (1994 a), la deuxième possibilité s'avère correcte, on peut considérer qu'en montrant qu'il connaît les propriétés distributionnelles de *sig* et *sig selv*, l'enfant danois respecte le paramètre de spécification morphologique, et ceci dès le plus jeune âge.

L'hypothèse de la Continuité Stricte Forte est compatible avec l'idée que le processus de fixation des paramètres est quasi-instantané, et que les paramètres, une fois fixés, ne peuvent pas être changés. Selon cette approche, les différences entre les performances linguistiques du jeune enfant et celles de l'adulte s'expliquent par des facteurs externes à la théorie des Principes et des Paramètres.

2-3-2-2- Hypothèse de la Continuité Stricte Faible

Une position de rechange est défendue par l'hypothèse dite de la **Continuité Stricte Faible** (Weak Continuity Hypothesis). Selon cette hypothèse, au cours du développement, la grammaire infantile légitime des options qui sont ou bien carrément interdites dans la grammaire de la langue cible, ou bien marginalement possibles. Dans la mesure où ceux qui défendent cette optique supposent que les structures engendrées par les grammaires infantiles correspondent à des structures possibles dans les grammaires noyaux des langues autres que la cible, autrement dit, que ces structures sont quand même assujetties aux principes de la GU, ils ne contestent pas la continuité de celle-ci.

Cette hypothèse se manifeste sous une variété de formes. Selon certains auteurs comme Hyams & Wexler (1993), l'enfant aborde l'acquisition du langage avec une option paramétrique fixée préalablement à toute expérience linguistique ; en d'autres termes, la GU attribue une valeur initiale à un paramètre donné. Une fois confronté aux données linguistiques, l'enfant doit vérifier si cette option génétiquement spécifiée s'accorde avec celle de la langue qu'il est en train d'acquérir. Si la réponse est oui, l'option est confirmée ; si la réponse est non, l'enfant doit la refixer sur la base des données spécifiques (*triggering experience*), conçues comme « déclencheur » du changement. Une représentante de cette approche est que l'omission libre des sujets représente l'option initiale du paramètre pro-drop. En simplifiant un peu, cette option serait confirmée par l'expérience linguistique du jeune italophone, mais contredite et conséquemment corrigée par l'enfant anglophone, en présence des constructions à explétif lexical (pronome facultatif) ou lorsqu'il s'aperçoit que le paradigme verbal de sa langue n'est pas morphologiquement uniforme.

La littérature atteste d'autres variantes de l'hypothèse de la Continuité Stricte Faible. Certains auteurs considèrent que le facteur responsable du passage d'une grammaire infantile *n* à une grammaire *n+1* est l'apprentissage des propriétés lexicales. Dans cette optique, compatible avec Borer (1984) pour qui la paramétrisation est de nature lexicale, la tâche de l'enfant consiste à déterminer quelles formes phonétiques appartiennent à chacune des catégories syntaxiques de

la GU. Jakubowicz (1984) et Solan (1987) ont proposé quant à eux cette idée pour rendre compte de l'acquisition des anaphores (réciproques et réfléchis) et des pronoms non-réfléchis chez des enfants anglophones ; Pinker (1989) pour expliquer comment l'enfant corrige certaines surgénéralisations concernant les constructions à objet double (datif, accusatif) en anglais, et Jakubowicz (1989a) pour expliquer la maîtrise graduelle des constructions comportant un verbe comme (comme *sembler* ou *paraître*), en français.

Une variante de l'hypothèse de la Continuité Stricte est l'hypothèse de la maturation, proposée par Borer & Wexler (1987). Ces auteurs acceptent que toutes les étapes du développement linguistique sont contraintes par les principes de la GU, mais soutiennent que ceux-ci n'émergent que successivement, selon un ordre biologiquement spécifié.

Grâce à ce programme biologique, des états immatures sont remplacés par des états plus évolués, sans que les données de l'expérience interviennent dans la correction des comportements antérieurs. Borer & Wexler (*ibid*) proposent cette hypothèse pour expliquer les erreurs de compréhension des phrases passives avec un verbe de perception (*The boy was seen*) chez des enfants anglophones. Ces constructions requièrent l'établissement d'une chaîne argumentale (A) comportant deux positions : une position source où le syntagme nominal reçoit un rôle thématique, et une position tête de chaîne où il peut recevoir un cas. Borer & Wexler (*ibid*) affirment que de telles chaînes font l'objet d'une maturation.

Ainsi, jusqu'à un certain âge, les syntagmes nominaux ne peuvent être interprétés que dans des positions où ils reçoivent un rôle thématique, c'est-à-dire, dans leur position source. A une étape ultérieure, lorsque les chaînes A deviennent disponibles par maturation, la limitation initiale étant dépassée, l'enfant devient capable de produire et d'interpréter correctement des constructions contenant ces chaînes.

Comme pour les hypothèses précédentes, celle-ci connaît aussi des critiques formulées par Weinberg (1987). Weinberg (*ibid*) soutient que la principale faiblesse de l'hypothèse de la maturation est qu'elle n'offre pas de justification indépendante de l'ordre dans lequel les divers principes linguistiques sont censés émerger. Par exemple, l'idée que la capacité à déplacer un syntagme nominal n'est en place qu'à un certain stade du développement linguistique de l'enfant. Cette capacité n'est justifiée que par la séquence de comportements que l'hypothèse elle-même a pour but d'expliquer. Par ailleurs, beaucoup de données d'acquisition contredisent cette hypothèse. Ainsi, Demuth (1990) montre que dès l'âge de 2 ans, les passifs verbaux sont productifs chez les enfants parlant le *seshoto* (une langue bantou). Si l'émergence de la capacité d'établir une chaîne A ne dépendait que d'un programme biologiquement spécifié, cette capacité

devrait se manifester à peu près au même âge dans toutes les langues. Autrement dit, on ne s'attendrait pas à ce qu'elle se manifeste aussi précocement chez les petits seshoto et aussi tardivement chez les enfants anglophones.

Toutefois, on pourrait supposer que ces faits n'invalident pas l'hypothèse de Borer & Wexler. Il se pourrait que la formation des chaînes A subisse un processus de maturation, et que cette capacité émerge plus précocement que les auteurs de l'hypothèse ne l'avaient proposé. Mais si tel était le cas, une fois mûre et donc disponible, cette capacité devrait se manifester dans la compréhension et/ou dans la production par l'enfant de toutes les constructions comportant de telles chaînes. Jakubowicz (1991) montre que ceci n'est pas le cas.

D'après Jakubowicz (*ibid*), c'est à l'âge de 3 ans, que le jeune enfant francophone interprète correctement les phrases simples (dérivées par mouvement du syntagme nominal sujet à partir de sa position de base dans le VP, et les constructions réfléchies (comportant comme les passives une chaîne formée du sujet et de sa trace dans le VP) ; il fait encore des erreurs dans les phrases passives. Et lorsque vers 4 ans, l'enfant maîtrise aussi les constructions passives, il continue à interpréter incorrectement les constructions et à montrer dans lesquelles le sujet enchassé se déplace dans le sujet de la matrice.

En définitive, Jakubowicz (1995 : 19) pense que :

Les diverses variantes de l'hypothèse la Continuité Stricte Faible soutiennent que la grammaire infantile (sic) initiale, bien que contrainte par la GU, pêche par sous-généralisation et/ou sur-généralisation par rapport à la grammaire de la langue cible. Les modifications de la grammaire initiale sont expliquées en termes des données environnementales (triggering experience) dont le rôle est de confirmer ou d'infirmer des options préétablies par la GU (première variante), en termes d'apprentissage lexical (deuxième variante), en termes de l'interaction entre un principe d'apprentissage (le principe de Sous-ensemble) et une certaine contrainte sur l'extension du langage engendré par la grammaire (la condition de Sous-ensemble), ou encore par l'hypothèse de la maturation.

Après analyse et critique de l'Hypothèse de la Continuité Stricte Faible, on constate qu'elle constitue le fondement de l'hypothèse dite de la Discontinuité de la GU, que nous étudierons ci-dessous.

2-3-2-3- Hypothèse de la Discontinuité

Par opposition aux hypothèses qui précèdent, l'hypothèse de la Discontinuité (Discontinuity Hypothesis) soutient que le développement comporte certains stades non

contraints par les principes de la GU. Dans cette optique, la ou les grammaires initiales sont structurellement différentes aussi bien de la grammaire de la langue cible que de n'importe quelle grammaire noyau.

En d'autres termes, les représentations engendrées par les grammaires initiales peuvent transgresser les principes de la GU. La plupart des défenseurs de cette position considèrent que les grammaires primitives ou celles des enfants se caractérisent par l'absence de projections fonctionnelles. Pour certains auteurs, celles-ci émergent de façon graduelle et progressive, sous les effets d'un processus de maturation biologique.

Felix (1992) considère qu'une théorie de l'acquisition ne s'appuyant que sur les principes de la GU et les données environnementales peut expliquer comment les enfants ajoutent des structures et des régularités nouvelles à leur grammaire, mais non comment l'enfant découvre que sa grammaire est inadéquate par rapport à la langue cible et la corrige en conséquence. Pour cet auteur, tous les principes de la GU sont soumis à un processus de maturation, et leur émergence rend compte du fait qu'une grammaire inadéquate puisse être abandonnée et corrigée. Felix (*ibid*) soutient que les grammaires infantiles transgressent les principes de la GU. Ces transgressions s'observent par exemple dans l'organisation des phrases de deux ou trois mots, et dans l'interprétation des phrases avec des expressions anaphoriques (réciproques, pronoms réfléchis et non-réfléchis). La maturation des principes de la théorie X-barre, rendrait compte de la restructuration des phrases de deux ou trois mots, et la maturation des principes de la théorie du liage, de la disparition des erreurs d'interprétation concernant les pronoms non-réfléchis.

Etant donné que l'hypothèse de la maturation se heurte à des problèmes théoriques et empiriques en ce qui concerne la structure de la phrase infantile, et plus particulièrement l'idée selon laquelle celle-ci n'a pas de projections fonctionnelles, plusieurs données récentes montrent que cette supposition n'est pas très vraisemblable. Toutefois, les auteurs diffèrent sur deux points :

- la question de savoir si toutes les (ou certaines) catégories fonctionnelles sont disponibles dès le départ ;
- l'identification des facteurs responsables des changements dans la grammaire infantile (bien entendu, si changements il y a). Comme on l'a dit plus haut, les tenants de l'hypothèse de la Continuité Stricte Forte soutiennent que toutes les catégories fonctionnelles sont présentes dès le départ.

Au cours des dernières années, ce débat a été enrichi par un nombre croissant de données interlinguistiques montrant que les catégories fonctionnelles peuvent se manifester sous une forme lexicalement réduite et variable d'une langue à une autre. Nous citerons à titre illustratif

les travaux de Peters & Menn (1993) et Mueller (1994). Bien que ce débat soit loin d'être achevé, l'analyse syntaxique et psycholinguistique des données comparatives jette des doutes sur l'existence d'un stade auquel aucune projection fonctionnelle ne serait attestée, et infirme l'hypothèse selon laquelle leur émergence est tributaire d'un processus de maturation.

Etant donné qu'aucune des langues naturelles analysées jusqu'à ce jour ne manifeste une absence totale de projections fonctionnelles, l'idée que ces projections n'existent pas dans la grammaire initiale de l'enfant étaye au mieux l'hypothèse de la Discontinuité. Certains auteurs tels que Felix (1992) soutiennent que tous les principes de la GU sont ou peuvent être transgressés au cours de l'acquisition du langage et se rattachent au même courant de pensée.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

2-4- SYNTHESE

La morphosyntaxe est le socle de la grammaire de toutes les langues. On ne peut pas prétendre connaître une langue si on est incapable de maîtriser sa structure profonde caractérisée par les principes et les paramètres. Entre la morphologie et la syntaxe, nous l'avons vu, il n'existe pas de frontière. Les deux strates sont imbriquées et on ne saurait, dans les mécanismes d'acquisition du langage, les étudier séparément. Le langage est un tout indissociable que l'enfant est appelé à connaître dans sa globalité malgré les étapes successives observées dans cet exercice. Quand l'enfant naît, il est exposé totalement à la langue et non à chacune des strates selon une évolution chronologique. Comment parvient-il à la grammaire adulte ?

A travers divers procédés généraux communs à tous les enfants et des variations individuelles, l'enfant développe la grammaire de sa langue étape après étape.

Nous avons passé en revue trois grandes approches de l'acquisition de la grammaire d'une langue: l'hypothèse de la Continuité Stricte Forte, l'hypothèse de la Continuité Stricte Faible et l'hypothèse de la Discontinuité. Nous avons vu que chacune répond différemment à la question de l'instantanéité de la fixation paramétrique. Le fait que divers types de réponses soient encore en concurrence s'explique par la variété des faits étudiés et par la méthodologie utilisée par les auteurs.

Nous avons vu que certains phénomènes d'acquisition semblent corroborer l'idéalisation chomskyenne de l'acquisition instantanée, et que pour certains la réponse est moins claire. Tout compte fait, il se peut fort bien qu'il n'y ait pas de réponse unique, et que certaines options paramétriques soient fixées de façon immédiate, d'autres ne l'étant pas. Cette remarque n'est pas sans relation avec la deuxième question évoquée ci-dessus. Bien que notre connaissance de la structure de la GU ait beaucoup progressé, certains phénomènes linguistiques sont encore peu ou mal connus, et de ce fait l'identification des paramètres pertinents reste une question ouverte. Cet état de choses se reflète dans l'interprétation des faits d'acquisition.

Pour ne citer qu'un seul exemple, une meilleure compréhension de la grammaire des pronoms (acquisition du déterminant nominal) contribuera crucialement à éclairer les faits d'acquisition tant débattus ces dernières années.

Enfin, en ce qui concerne la méthodologie employée dans l'étude de l'acquisition, on observe certains progrès, mais plusieurs autres restent souhaitables. A l'heure actuelle, plusieurs études sont fondées sur des données de production linguistique. D'une part, ce type de données est relativement facile (quoique long) à obtenir ; d'autre part, peu de techniques expérimentales sont disponibles pour tester les très jeunes enfants. Or, avoir recours aux seules données de

production comporte un risque majeur, celui de ne pouvoir faire la part de la performance et de la compétence. On sait que les adultes normaux font des erreurs (occasionnelles) de parole. Bien que ces erreurs soient analysables et aient été analysées en termes syntaxiques, on a pu montrer qu'elles ne relèvent pas de la grammaire elle-même, mais des contraintes de production agissant sur les représentations engendrées par celle-ci selon Garrett (1988). Si comme cela est vraisemblable, ces contraintes affectent également la planification des productions linguistiques de l'enfant, il s'ensuit que toutes les données d'un corpus peuvent ne pas avoir le même statut.

Il semble donc nécessaire d'une part, de procéder à des analyses quantitatives du corpus (ce qui se fait de plus en plus), et d'autre part, de les associer à des données de compréhension, tout en sachant que pour ces dernières, la distinction compétence/performance, se pose également. En effet, les techniques expérimentales couramment utilisées pour tester la compréhension des phrases par les enfants âgés de trois ans et plus sont assez diverses (appariement des phrases avec des images ou avec des histoires et des images, jugements d'acceptabilité, représentation du contenu des phrases avec des poupées,...), et mettent en jeu des procédures de traitement dont les effets dans les réponses restent mal connus. Le fait que des résultats contradictoires soient parfois obtenus pour le même phénomène linguistique serait dû au fait que les données comparées ont été obtenues par des techniques expérimentales distinctes. Déterminer si oui ou non la grammaire se développe au cours du temps, et si oui, par rapport à quelles propriétés précises, et sous l'influence de quels facteurs, est une tâche hardue. Comme en témoignent différentes hypothèses et leurs critiques, cette tâche repose sur une analyse syntaxique et psycholinguistique des faits considérés. A ce jour, l'analyse syntaxique des faits étudiés est beaucoup plus avancée que leur interprétation psycholinguistique.

Certaines questions tant débattues mais insuffisamment cernées, comme celle de la présence variable et/ou réduite des catégories fonctionnelles, et celle de la coexistence des formes correctes et incorrectes pourraient être éclaircies. S'il s'avérait que ces faits relèvent d'une suite finie d'opérations élémentaires de traitement extérieur à la grammaire, l'hypothèse de la Continuité Stricte Forte serait confirmée.

CONCLUSION

Ce chapitre qui s'achève est divisé en trois grandes sections à savoir le rappel des caractéristiques phonologiques et morphosyntaxiques du français, les mécanismes d'acquisition de la morphosyntaxe et l'approche de la Grammaire Universelle dans l'acquisition de la morphosyntaxe.

La première section était consacrée à l'étude de la phonologie et nous avons répertorié les différents phonèmes qui composent le système phonologique du français. Cette section a traité aussi les caractéristiques de la morphosyntaxe et nous avons abouti à l'étude de la morphosyntaxe lexicale, la morphosyntaxe flexionnelle, la morphosyntaxe contextuelle et la morphosyntaxe positionnelle. Nous avons terminé par l'analyse de quelques aspects de la syntaxe (phrases).

La question de l'acquisition de la morphosyntaxe a été largement débattue dans ce chapitre. La théorie de la Grammaire Universelle, appuyée par la théorie des Principes et des Paramètres de Chomsky (1981) et (1993), a connu diverses critiques. C'est ainsi que trois grandes hypothèses ont été élaborées par plusieurs chercheurs pour montrer les limites de la théorie chomskienne. Ces hypothèses ont à leur tour été critiquées et nous avons noté que tous les chercheurs ne s'accordent pas sur l'une ou l'autre hypothèse. Ce qui laisse le champ de la recherche très ouvert.

Toutefois, la poursuite des recherches comparatives en acquisition devrait se faire, grâce à des techniques expérimentales plus adéquates que celles couramment employées, pour permettre de mieux comprendre les procédures mises en œuvre par le jeune enfant dans son analyse de l'input linguistique et dans ses verbalisations.

Le chapitre qui va suivre tentera de mettre la lumière sur l'origine des difficultés que rencontrent certains enfants dans l'analyse de l'input linguistique reçu de leur entourage. La notion de troubles spécifiques de développement du langage oral sera étudiée dans ses conceptions théoriques.

INTRODUCTION

La maîtrise de la langue maternelle et de l'expression orale constitue une des priorités premières de l'école. Les difficultés d'apprentissage du langage oral sont au cœur des préoccupations des professionnels de l'éducation et font l'objet d'un grand nombre de recherches se situant dans des domaines extrêmement divers tels que la psychologie cognitive, la psycholinguistique, la didactique, les neurosciences, la médecine, l'orthophonie, etc.

Des progrès importants ont marqué ce domaine de recherche, progrès largement dus à l'apport de la psychologie et la neuropsychologie cognitives. Les études en psycholinguistique ont par exemple permis de grandes avancées dans la compréhension des mécanismes cognitifs impliqués dans l'acquisition du langage oral ou écrit et ses difficultés. Les connaissances issues d'approches complémentaires viennent enrichir et compléter les modèles théoriques de la psychologie. Ainsi, les études fonctionnelles qui se sont multipliées cette dernière décennie visent à déterminer les mécanismes cérébraux impliqués dans le développement et la maîtrise du langage oral et écrit. L'enfant acquiert normalement l'essentiel du système de sa langue maternelle entre un et quatre ans environ. S'appuyant sur les données fournies par la psychologie et la neuropsychologie développementale et par la modélisation, les approches fonctionnalistes, actuellement en plein essor, contribuent à apporter des réponses nouvelles et documentées à la question de l'émergence du système linguistique chez l'enfant. Des premiers balbutiements à la formation de phrases élaborées, l'acquisition du langage est un processus long et complexe. Et pour de nombreux enfants, le chemin est parfois semé d'embûches. Dans ce chapitre, il sera défini la notion de troubles spécifiques de développement du langage oral (TSDLO). Etant donné que notre étude se limite sur les troubles morphosyntaxiques chez l'enfant dysphasique, nous orienterons ainsi le contenu de ce chapitre sur la morphosyntaxe en pathologie, les aspects sémiologiques et les aspects étiologiques des TSDLO. Les données actuelles sur les dysphasies feront aussi l'objet de recherche dans cette partie du présent travail.

3-1- La notion de TSDL

L'entité *trouble du langage* renvoie à une notion médicale dont le dépistage doit être articulé avec les pratiques de repérage scolaire. Les modèles neuropsycholinguistiques constituent le cadre théorique de référence de dépistage. Le dépistage, complété par un bilan diagnostique, a pour but de confirmer la notion de trouble et d'en identifier la nature.

Les troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) correspondent à des dysfonctionnements précoces, graves et durables du développement du langage. Les TSDL sont définis plus précisément par les critères suivants : retard de développement du langage sans relation avec un déficit auditif ni avec des troubles moteurs des organes de la parole, une déficience mentale, des troubles psychopathologiques, une déprivation socio-affective grave ou une lésion cérébrale évidente. Leurs causes restent méconnues, toutefois la majorité des auteurs s'accordent à considérer qu'elles sont la conséquence d'une anomalie structurelle congénitale affectant le développement des bases cérébrales du langage (Trauner et Coll., 2000). Les caractéristiques cognitives des TSDL sont-elles le résultat d'un déficit unique ou bien de la combinaison de dysfonctionnements intervenant sur plusieurs niveaux d'analyse et de traitement par l'enfant ?

Les troubles spécifiques du développement du langage oral (TSDLO) sont définis comme toute apparition retardée ou tout développement ralenti du langage oral qui ne peuvent être mis en relation avec un déficit sensoriel, avec des troubles moteurs des organes de la parole, avec une déficience mentale, avec des troubles psychopathologiques, avec des carences socio-affectives graves, avec un dysfonctionnement ou une lésion cérébrale évidente.

Les troubles spécifiques du langage sont aussi appréhendés comme une perturbation durable et significative de la structuration du langage parlé, chez un enfant normalement intelligent, qui entend bien, qui a envie de communiquer, qui n'a pas d'autre pathologie neurologique gênant la communication orale. Il s'agit ainsi des troubles qui interfèrent avec les capacités de communication de l'enfant et avec ses possibilités d'apprentissage du langage oral. Les troubles du développement du langage oral constituent les troubles de l'articulation, les retards de parole, les retards simples de langage et les dysphasies.

3-1-1- Les troubles de l'articulation

Il s'agit d'une altération systématique d'un ou de quelques phonèmes dans les productions de l'enfant.

On distingue différents types de troubles d'articulation. Une distinction classique à laquelle les cliniciens ont longtemps adhéré, et qui se base sur l'étiologie est celle entre un trouble organique et un trouble fonctionnel. Dans un trouble organique de l'articulation, on relève une cause physique identifiable qui permet de rendre compte du problème. Si cette cause est située dans les organes périphériques de la parole, le problème est appelé dysglossie. Si le problème provient d'une lésion ou d'une dysfonction du Système nerveux central (SNC), on parlera de dysarthrie. D'autre part, lorsqu'aucune base physique claire ne permet d'expliquer le trouble articulatoire, celui-ci est considéré comme étant d'origine fonctionnelle et il est alors appelé dyslalie. Toutefois, il n'est pas toujours facile de faire la distinction entre un trouble articulatoire fonctionnel et un trouble articulatoire organique. De plus, cette distinction ne semble pas avoir d'implication claire sur les symptômes linguistiques et au niveau du traitement. Pour Walter (1998 :11),

Un trouble d'articulation est une émission inadéquate de phonèmes de la langue, généralement liée à un trouble au niveau de la commande des muscles de l'appareil bucco-phonatoire. Les émissions verbales sont alors faites de nasonnements, d'assourdissements, d'occlusions, d'élisions et de mutations.

Ces troubles s'analysent en termes d'anomalies dans la réalisation des traits constitutifs des phonèmes.

Kremer (2000 : 35), reprend Borel-Maisonny (1970), concernant les troubles d'articulation en disant :

C'est une erreur permanente et systématique dans l'articulation d'un phonème ; lors de cette erreur de mouvement, il y a production d'un bruit faux qui substitue au bruit de la consonne ou de la voyelle normalement émise ».

Ces troubles peuvent être classés en trois grandes catégories : les dyslalias, les dysarthries et les rhinolalias.

3-1-2- Les retards de parole

Ce trouble qui figure dans la nomenclature générale des actes professionnels des orthophonistes, d'après Brin & al. (2004 : 224), « *recouvre toute altération de la chaîne parlée (parole) constatée dans les productions verbales de l'enfant à partir de 4 ans* ». A quatre ans, la plupart des structures phonologiques doivent être présentes dans l'expression orale de l'enfant. Les retards de parole affectent la prononciation des mots, et renvoient au domaine de la phonologie. Ils sont variables d'un enfant à un autre mais sont, en général, caractérisés par des transformations touchant la production et/ou l'ordre de succession des syllabes et/ou des phonèmes dans certains mots.

Contrairement aux phénomènes d'omission, de substitution et de distorsion qui s'observent de manière permanente et systématique dans un trouble d'articulation, les altérations présentes dans un retard de parole sont variables et dépendent du contexte phonémique et phonologique. Les altérations rencontrées peuvent être de plusieurs ordres qu'on retrouve dans la définition globalisante de Bertrand (2009 : 91) en ces termes :

le retard de parole est caractérisé par pratiquement toutes les altérations classiques : phonèmes caduques en position initiale, finale, et médiane, des syllabes entières caduques, groupes consonantiques altérés, substitutions, inversions, désonorisations, et l'impossibilité des séquences de plus de quatre syllabes.

Ces troubles s'associent souvent à des signes d'immaturité affective comme le sucage du pouce ou de la langue et s'inscrivent souvent dans une relation avec l'entourage familial qui favorise l'entretien de ces conduites régressives.

3-1-3- Les retards simples de langage

Le retard simple de langage est caractérisé par une atteinte des composantes syntaxiques et linguistiques du langage en dehors de tout retard mental global, de trouble auditif ou de trouble grave de la personnalité. Il s'accompagne généralement d'un retard de parole. L'ensemble du développement des étapes de l'acquisition du langage est retardé.

Brin (ibid) pensent que :

Le retard simple de langage existe en dehors d'une étiologie précise et n'est pas d'une gravité démesurée s'il n'entraîne pas de conséquences dans la communication que l'enfant cherche à établir avec autrui ni dans ses acquisitions scolaires.

Les facteurs peuvent être héréditaires, affectifs ou relationnels.

3-1-4- Les retards de langage

Ce terme désigne chez l'enfant toute pathologie du langage oral se manifestant par un développement linguistique qui ne correspond pas aux normes connues. Les retards de langage sont caractérisés par une altération des productions verbales de l'enfant et sur la compréhension.

Sur le versant expression, les premiers indices concernant l'aspect formel du langage peuvent être : l'absence de langage ou l'absence de combinaisons verbales (mots-phrases), la production d'énoncés agrammaticaux, des perturbations dans la construction de la syntaxe, un stock lexical réduit... A un autre degré, les difficultés concernent également plus tard la structuration des énoncés (articulation logique et coordination linguistique) et l'emploi des mots outils (adverbes, articles, pronoms, les marqueurs de genre, de nombre, de possession et de temps). Les énonciations de l'enfant sont alors très réduites avec des phrases non structurées n'ayant pas d'expansions.

Les capacités de compréhension sont souvent meilleures que ne laisse supposer l'expression mais avec tout de même des incohérences.

Si de nombreux travaux en psycholinguistique développementale ont montré qu'en général vers quatre ans, les fondements du langage sont constitués (l'acquisition des phonèmes, le langage est structuré, le lexique développé, les conduites de communication installées, une connaissance métalinguistique développée), tous les enfants n'ont pas le même cheminement dans leur appropriation du langage oral. On constate que certains présentent des retards dits simples du langage tandis que d'autres présentent des retards de langage plus complets et enfin une autre catégorie présente des troubles développementaux plus graves, bien plus importantes et durables qui nécessitent une prise en charge longue et multidisciplinaire. Il s'agit des dysphasies.

3-2- Caractéristiques morphosyntaxiques des enfants TSDLO

Les troubles morphosyntaxiques chez les enfants présentant des troubles spécifiques de développement du langage oral (TSDLO) font l'objet de beaucoup d'attention ces dernières années. Les études les plus répandues sont sur les enfants anglophones. Pourtant, on trouve des données en langue française issues des recherches de Parisse & Maillart (2004), qui sont présentées dans cette section du présent travail. Ces auteurs retiennent trois moments clé du développement morphosyntaxique: l'émergence du langage et retard initial de développement du langage, le démarrage de la morphosyntaxe et l'émergence des premières difficultés

grammaticales et le développement morphosyntaxique ultérieur et erreurs spécifiques. Ces moments reflètent les particularités morphosyntaxiques des TSDLO.

3-2-1- Emergence du langage et retard initial de développement

La morphosyntaxe chez les très jeunes enfants n'est pas encore vraiment en place. Au début de la phase linguistique proprement dite (12 mois), on note des mots isolés et les premières constructions qui ne sauraient être assimilées à la morphosyntaxe. On distinguera une forme toute faite comme « *la voiture* » qui est apprise globalement, c'est à dire où l'article et le nom sont indissociables pour l'enfant, et une forme manifestement construite par l'enfant comme « *voiture donne* » qui est constituée d'une combinaison de deux mots que l'enfant utilise isolément par ailleurs.

D'après Parisse & Maillart (2004), les retards et troubles initiaux du langage oral en production s'expriment de deux manières. Ils peuvent s'exprimer soit par une absence totale de production linguistique, soit par une pauvreté des premières productions linguistiques. Dans tous les cas, l'évaluation est compliquée par la variabilité très importante du développement normal du langage. Pour Fenson et al (1994) l'âge d'apparition des premiers mots clairement identifiés chez un enfant peut varier de l'âge de moins d'un an à plus de 23 mois en cas de trouble du développement du langage. Bien qu'il n'existe pas de norme précisant à partir de quel âge un mutisme total est synonyme de trouble de langage, une telle situation durant la deuxième année de l'enfant est certainement inquiétante et incitera à contrôler avec soin l'intégrité des fonctions auditives ou la présence de trouble neurologique. Le plus souvent, les troubles du développement du langage se manifestent par un nombre réduit de productions durant la deuxième et la troisième année de l'enfant. Paul (2000) considère qu'un enfant qui ne produit pas plus de cinquante mots différents durant sa troisième année a un retard de langage. A cet âge, le diagnostic de trouble de langage est encore difficile à poser. Toutefois, on ne peut déduire avec certitude qu'il s'agit d'un retard de langage mais un retard susceptible de se rattraper avec l'évolution de l'enfant. Seulement, plus il est important, plus il sera difficile à récupérer. Un des éléments importants pour le pronostic est la qualité de la compréhension du langage par l'enfant. En effet, une compréhension normale ou très largement meilleure que la production permet néanmoins d'émettre un pronostic favorable d'évolution du trouble de langage d'après Thal et al. (1991).

Lorsqu'un enfant commence à parler, il tend à ne produire que des énoncés courts de une à trois syllabes. Ceci explique qu'il soit difficile de parler de morphosyntaxe chez le très jeune

enfant car la longueur syllabique des énoncés ne permet pas toujours de produire à la fois des mots et des marques morphosyntaxiques. De plus, les énoncés sont parfois difficiles à analyser en raison d'une inintelligibilité fréquente et d'une prononciation encore fluctuante, ce qui rend l'évaluation plus difficile. Ces difficultés tendent à être plus marquées chez les enfants TSDL que chez les enfants ayant un développement normal du langage (DNL). Toutefois, malgré la faible longueur des énoncés produits, l'enfant francophone produit très tôt de nombreux marqueurs morphosyntaxiques, en particulier l'article, l'auxiliaire et le pronom personnel sujet d'après Parisse & Le Normand (2000). En effet, deux syllabes suffisent pour produire un article et un mot (*par exemple : le lit*) ou un pronom personnel et un verbe (*par exemple : il joue*). Durant la seconde année de l'enfant, le marqueur morphosyntaxique peut être réduit à une simple voyelle centrale indifférenciée (Veneziano & Sinclair, 2000). Ceci est aussi le cas pour les enfants ayant un retard de langage, mais cette tendance subsiste plus longtemps.

Selon Parisse & Maillart (2004), les marqueurs syntaxiques utilisés au début du développement du langage sont vraisemblablement mémorisés comme des formes lexicales figées et non pas produits par un système de règles.

Cette hypothèse se fonde sur deux arguments. Premièrement, l'utilisation des déterminants et des pronoms personnels est presque toujours obligatoire en français. De ce fait, l'enfant entend toujours un nom avec son article ou un verbe avec son pronom personnel. Ceci est vrai aussi pour le pronom personnel à la troisième personne qui, bien que non obligatoire, est très fréquent car, d'une part, les sujets nominaux sont rares à l'oral et, d'autre part, les formes avec apposition du sujet comme « *le bébé, il mange* » sont très fréquentes à l'oral, chez l'enfant comme chez l'adulte.

Cette cooccurrence peut inciter l'enfant à reproduire des structures langagières issues de son environnement linguistique sans qu'il soit nécessairement capable de les segmenter correctement. Ainsi, certains noms sont stockés avec un déterminant précis (« *the doll* » mais « *a car* »: Pine & Lieven, 1997).

Deuxièmement, chez le très jeune enfant, on ne trouve pas encore d'erreur de genre dans l'utilisation de l'article, d'erreur de conjugaison du verbe, d'erreur d'usage de l'auxiliaire, ou de sur-généralisation (par exemple « *j'ai prendu* » à la place de « *j'ai pris* »). Ces erreurs, qui sont en général produites chez l'enfant DNL à partir de l'âge de 4 ans, reflètent un mécanisme d'appropriation des règles grammaticales de la langue maternelle. Tout ceci s'observe aussi chez l'enfant TSDL chez qui, en dehors des difficultés de production phonétique, on trouve principalement des omissions de morphèmes.

En somme, il est très difficile de différencier qualitativement les premières productions langagières d'un enfant DNL de 2 ans de celles d'un enfant TSDL plus âgé. Tous ces enfants produisent en effet des énoncés comparables en complexité et en qualité phonologique. Par exemple, des énoncés complexes typiques chez un enfant DNL de 2 ans seront « *la voiture elle est là* » ou « *oh il est parti* » et des exemples équivalents chez un enfant TSDL ayant au minimum 1 ou 2 ans de plus seront « *la table elle bouge* » ou « *oh il est content* ». On notera que l'enfant TSDL présente le plus souvent une hypo-spontanéité qui le différencie de l'enfant DNL tout-venant (Gérard, 1991).

Toutefois, même ce critère, tout comme le critère d'inintelligibilité, n'est pas nécessairement suffisant pour diagnostiquer un trouble du langage puisqu'il existe des enfants silencieux de nature qui tendent à présenter une apparence de retard en production sans avoir de réel trouble de langage.

3-2-2- Démarrage de la morphosyntaxe et émergence des premières difficultés

Entre 2 et 3 ans 1/2, les enfants commencent à produire des énoncés contenant des combinaisons de formes lexicales. En ce moment, il devient possible d'évaluer leur développement morphosyntaxique. Dans cet intervalle, l'enfant passe d'une longueur moyenne d'énoncé (LME) de 1,63 à 4,111 d'après Parisse & Le Normand (2001). La présence de deux morphèmes ou plus pour marquer grammaticalement un mot sémantique (nom, verbe, adjectif) devient de plus en plus courante alors qu'auparavant la plupart des mots sémantiques étaient isolés ou accompagnés d'un seul morphème. Par exemple, si un énoncé contient un verbe à l'âge de 2 ans chez l'enfant DNL, celui-ci sera presque toujours accompagné au mieux d'un seul pronom personnel comme dans le cas de « *il donne* » (pronome personnel sujet + verbe). A l'âge de 3 ans, il sera souvent accompagné de deux pronoms personnels comme dans le cas de « *il le donne* » (pronome personnel sujet + pronom personnel objet + verbe). Un exemple équivalent pour les constructions nominales serait par exemple « *la voiture* » en opposition avec « *dans la voiture* ». La même chose se produit pour les enfants TSDL mais plus tardivement. Les combinaisons de plusieurs morphèmes fonctionnels deviennent alors un élément de choix pour mesurer le développement de la syntaxe chez l'enfant et afin d'évaluer l'existence d'un trouble du langage.

Quelle que soit leur langue maternelle, les enfants TSDL présentent des difficultés avec les morphèmes grammaticaux (Leonard, 2000). Par contre, ces difficultés s'expriment différemment d'une langue à l'autre en fonction des caractéristiques phonologiques et morphosyntaxiques

spécifiques à chacune d'elles. Ainsi en anglais, l'enfant omet très souvent la marque "s" à la fin des verbes à la troisième personne du singulier au présent : par exemple, l'enfant produit « *he play* » à la place de « *he plays* – il joue ». Ce type d'erreur n'existe pas en italien. En revanche, l'utilisation du pronom personnel objet est déficiente en italien, ce qui n'est pas le cas en anglais selon Leonard (2000).

En français, comme en anglais et en italien, les noms sont mieux préservés que les verbes chez les enfants TSDL. Certains auteurs ont parlé de la pauvreté lexicale des verbes chez ces enfants (Rice & Bode, 1993), en faisant référence au fait que les enfants TSDL utilisent essentiellement des verbes passe-partout comme « *faire* », « *aller* », « *prendre* » plutôt que d'autres verbes moins fréquents. Cette observation est limitée aux verbes : les noms ne posent pas ce problème. Conti-Ramsden et Jones (1997) trouvent néanmoins des résultats différents. Pour eux, les verbes sont simplement produits moins fréquemment que les noms, sans que la nature lexicale des verbes ne varie entre enfants TSDL et DNL, à condition d'apparier les enfants par (Longueur Moyenne de l'Enoncé (LME). Cette faiblesse des verbes n'est toutefois pas une tendance universelle dans la mesure où l'effet inverse se retrouve chez les enfants cantonais chez qui ce sont les noms qui sont moins produits par les enfants TSDL (Stokes & Fletcher, 2000).

Les erreurs produites par les enfants TSDL ayant une LME équivalent à celui d'enfants Développement Normal du Langage (DNL) de 2 à 3 ans sont essentiellement des erreurs d'omissions ou parfois de substitutions. Les types d'erreurs varient en fonction de la langue ; ce qui s'explique par des différences dans les structures phonologique et syntaxique de ces langues. Les effets de la structure phonologique tiennent essentiellement à ce que certains morphèmes fonctionnels sont particulièrement peu accentués et, par conséquent, difficiles à percevoir. En anglais par exemple, les morphèmes grammaticaux non-accentués sont plus souvent omis que ceux qui portent l'accent tonique. Ainsi, l'article est souvent omis devant le nom.

Ce qui n'est pas le cas en français et en italien parce que la différence de saillance entre les syllabes accentuées et non-accentuées est moins importante qu'en anglais. Toutefois, les caractères phonologiques et prosodiques ne suffisent pas à justifier tous les types d'omissions de morphèmes fonctionnels selon Leonard (*ibid*). Les effets de structure syntaxique sont le plus souvent dus aux formes de conjugaisons des verbes qui expliquent que l'on trouve suivant les langues, soit des omissions, soit des substitutions. Dans les langues comme l'anglais ou le français, dans lesquelles les verbes possèdent une forme de base plus courte que toutes les autres (par exemple, forme de base « *chante* », formes dérivées avec ajout « *chanter* », « *chantons* », «

chantera », etc.) la forme la plus courte est plus souvent produite et les omissions sont donc fréquentes.

Par contre, dans une langue comme l’italien qui ne comporte pas de formes génératives simples et dans laquelle la structure des verbes (et des noms) consiste à modifier la dernière syllabe du mot pour changer le genre ou le nombre (par exemple pour le verbe « *chanter* », *infinitif* « *cantare* », on trouve au présent les formes « *canto* », « *canti* », « *canta* », « *cantiamo* », « *cantate* », « *cantano* »), les enfants feront des substitutions en produisant par exemple le singulier à la place du pluriel (le plus souvent en respectant la personne du verbe, ainsi par exemple en produisant « *canto* » –je chante– à la place de « *cantiamo* » –nous chantons). Il faut remarquer que cette forme est plus courte que la forme qui aurait dû être produite, ce qui est cohérent avec les erreurs d’omissions trouvées en anglais et en français. En effet, dans toutes les langues, les productions erronées tendent à être, chez les jeunes enfants, plus simples que les formes correctes.

Tous les enfants produisent des erreurs d’omissions ou de substitutions mais ce qui semble caractériser les enfants TSDL, quelle que soit leur langue, ils ont des difficultés particulières pour la morphologie verbale, les systèmes de pronoms clitiques (nominatifs : *je*, *tu*, *il* ; accusatifs : *le/la*) ou les marqueurs aspectuels (Stokes & Fletcher, 2000). Bien que ce ne soit pas le seul type d’erreurs, car dans toutes ces langues on trouve aussi des erreurs sur les catégories nominales, la récurrence de difficultés sur les formes verbales a incité beaucoup de théories à se focaliser sur les verbes. C’est en particulier le cas des théories purement syntaxiques à l’instar de la théorie du stade de l’infinitif optionnel ou « Extended Optional Infinitive » développée par Rice, Wexler, & Cleave (1995).

Cette théorie spécifie que les enfants commencent à utiliser les verbes sans savoir que les marques verbales sont obligatoires en anglais. Elle se situe dans le cadre de la grammaire générative des principes et des paramètres de Chomsky (1981) et propose que l’enfant dispose dès sa naissance d’un ensemble de principes innés et de paramètres pouvant avoir plusieurs valeurs.

L’acquisition d’une langue est alors envisagée comme un processus de sélection de valeurs des paramètres. Dans certaines langues, il n’y a pas de marques morphosyntaxiques sur les verbes, et donc le paramètre « marquage temporel » a par défaut la valeur « non-obligatoire » dans la grammaire innée de l’enfant. En grandissant, l’enfant va apprendre que dans sa langue, en particulier l’anglais, les marques sont obligatoires. Cette théorie fonctionne très bien pour l’anglais, mais est contredite par les productions des enfants français selon Parisse & Le

Normand (2002). En effet, ceux-ci produisent dès le plus jeune âge, des formes verbales non-marquées qui correspondent au présent ou à l'impératif (*il met*), des formes infinitives (*mettre*) et des formes de participe passé (*mis*). La production de ces dernières formes est en contradiction avec la théorie du stade de l'infinitif. Il est à considérer qu'un déficit temporel ne peut être à l'origine des troubles des enfants TSDL, mais qu'il s'agit plutôt d'un déficit de gestion des accords du verbe. Cette hypothèse ne peut pas vraiment être testée en langue française car les formes les plus courantes des verbes sont homonymes (*je joue, tu joues, il joue*), même pour la plupart des verbes irréguliers (*je mets, tu mets, il met*). Il n'y a donc pas d'accord au présent entre le pronom personnel et le verbe. Le plus souvent, il n'y a pas non plus d'accord à la première personne du pluriel « *nous dormons* » parce que cette forme est peu utilisée à l'oral. Généralement, elle est remplacée par le pronom indéfini « *on* » qui ne s'accorde pas au singulier à l'oral (*nous, on dort*). Par contre, ceci n'empêche pas les enfants de produire des verbes sans pronom personnel.

Pour ne pas conclure, les premières productions complexes des enfants TSDL sont proches de celles des enfants de 2 ans. Elles contiennent de nombreuses formes morphosyntaxiques et comportent les mêmes types d'erreurs que les enfants DNL ayant une LME équivalente. Il est encore difficile de parler à cet âge de langage déviant. On peut, tout au plus, être attentif à des faiblesses particulières en morphologie verbale, par rapport à une morphologie nominale mieux préservée, ou à une éventuelle sous-utilisation des verbes. En français, les données empiriques ne confirment pas la proposition de Rice et Wexler (1995) selon laquelle les marques de temps seraient un indicateur clinique fiable de la présence d'un trouble langagier. Les erreurs des jeunes enfants sont le plus souvent des omissions et tendent à disparaître lorsque les enfants grandissent (Parisse & Le Normand, *ibid*). Ceci n'est toutefois vrai que pour les constructions syntaxiques les plus simples, comme l'utilisation du pronom personnel sujet et de l'article. Dans le cas de constructions plus complexes, les enfants TSDL plus âgés vont faire des erreurs persistantes qui permettront alors de les différencier qualitativement des enfants DNL.

3-2-3- Développement morphosyntaxique ultérieur et erreurs spécifiques

Chez les enfants DNL, l'âge de 4-5 ans est un moment charnière : le langage de l'enfant devient très proche de celui de l'adulte. On y retrouve des structures syntaxiques complexes et relativement peu d'erreurs grammaticales. Ceci ne veut toutefois pas dire que le développement morphosyntaxique est terminé. L'enfant continuera à acquérir de nouvelles structures

syntaxiques, le plus souvent liées au développement de ses capacités cognitives. Parisse & Maillart (2004 : 9) concluent à la lumière de leurs recherches :

Chez les enfants TSDL, lorsqu'un trouble langagier persiste au-delà de l'âge de 5 ou 6 ans, la sévérité du trouble ne peut plus être mise en cause. On parle alors de dysphasies de développement ou, en d'autres termes, de troubles sévères et persistants du développement du langage.

A côté des nombreuses études comparant des enfants TSDL de 4/5 ans à des enfants DNL de 3 ans, on trouve quelques études qui se sont intéressées à des enfants plus âgés. Ainsi, l'étude longitudinale de 3 ans 1/2 menée par Rice, & Wexler (1999) permet de suivre le développement morphosyntaxique des enfants DNL entre 2 ans 6 mois et 8 ans (grâce au suivi de deux groupes d'enfants âgés initialement de 3 ans et de 5 ans) et d'enfants TSDL entre 4 ans 5 mois et 8 ans 9 mois. A la lecture des résultats de ces enfants anglophones, il apparaît que les enfants DNL recourent à une grammaire adulte à partir de 4 ans, en tout cas en ce qui concerne les flexions verbales de temps faisant l'objet de cette évaluation. Les enfants TSDL présentent une courbe de croissance similaire à celle des enfants DNL, mais décalée dans le temps. Pourtant, même après 8 ans, les enfants TSDL qui obtiennent de bonnes performances aux marques de temps (89% de formes verbales marquées) n'atteignent pas l'effet plafond mis en évidence chez les enfants contrôles (100% de réponses correctes). L'étude de ces marques verbales de temps est particulièrement révélatrice des différences pouvant exister entre les manifestations des troubles du langage d'une langue à l'autre. En effet, Jakubowicz & al (1998) et Paradis & Crago (1999) ont réalisé les mêmes études en français. En conclusion, non seulement la production de formes verbales non marquées pour le temps est très rarement observée chez les enfants DNL après l'âge de 3 ans mais en plus, les productions des enfants TSDL sont tout à fait comparables à celles d'enfants apprenant le français comme langue seconde. Ainsi, bien que la production des marques de temps soit retardée chez les enfants TSDL francophones, elle n'est pas aussi problématique que ce que les données anglophones laissent à penser et ne constitue pas un marqueur spécifique de troubles langagiers.

Il serait incorrect de prétendre que les enfants TSDL francophones ne présentent pas de difficultés spécifiques avec des formes verbales conjuguées. Certes, ces enfants ne produisent pas par défaut des formes verbales non marquées indépendamment du temps attendu comme semblent le faire les enfants anglophones mais leurs difficultés portent principalement sur l'utilisation des formes verbales composées (passé composé, plus que parfait).

Ainsi, dans une étude longitudinale consacrée à l'utilisation et la compréhension des flexions temporelles du présent (il boit ; il est en train de boire) et du passé (il a bu, il avait bu), Jakubowicz (2003) compare les performances d'enfants DNL vus à 3 ans 3 mois, à 4 ans 4 mois et à 5 ans 6 mois à celles des enfants TSDL vus à 6 ans 4 mois, 7 ans 8 mois et 9 ans 1 mois. A l'aide de production induite de tâches, elle montre que les deux groupes d'enfants ne se différencient pas l'un de l'autre pour la production et la compréhension du présent, quel que soit le moment étudié. Des performances plafond sont d'ailleurs observées chez les enfants tout-venant dès 4 ans. Par contre, pour la production des flexions du passé, les enfants TSDL se différencient significativement des enfants DNL et, malgré leurs progrès, ils ne parviennent jamais à rattraper les enfants contrôles. L'analyse des productions des enfants souligne que les erreurs des enfants TSDL sont principalement des omissions d'auxiliaire (*[i tout bu]* au lieu de */il a tout bu/* ou *[i fini manger]* au lieu de */il a fini de manger/*).

Cette observation est confirmée par Paradis et Crago (2000) qui proposent aux enfants une interview qui contient des questions sur des événements passés ou à venir, fournissant ainsi des contextes obligatoires de production des flexions temporelles. Les trois sous-groupes d'enfants interviewés ; soit des enfants TSDL de 7 ans 6 mois, des enfants contrôles de même âge chronologique (CC) et des enfants apprenant le français comme langue seconde (L2)- ne diffèrent pas en ce qui concerne l'emploi du présent (89% pour les enfants TSDL ; 88% pour les L2 et 99% pour les CC) mais bien pour le passé composé (CC : 99% > TSDL : 74% > L2 : 48%) ou l'utilisation du futur proche (CC : 99.5% > TSDL : 64% > L2 : 49%). L'analyse qualitative des erreurs met en évidence deux stratégies différentes. Alors que les enfants L2 recourent par défaut à l'utilisation de l'indicatif présent, les enfants TSDL semblent choisir adéquatement le temps mais présentent des difficultés à le réaliser comme le suggère la présence du participe passé et l'absence d'auxiliaire. Par ailleurs, la présence des adverbes temporaux adéquats dans les productions des enfants TSDL indique que la référence temporelle est préservée, Ceci est d'ailleurs confirmé par les scores plafonds observés par Jakubowicz (2003) pour la compréhension des flexions passées chez les enfants TSDL de 7 ans 8 mois et les enfants contrôles dès 4 ans et demi.

Si le recours à des formes verbales non marquées ne semble pas être un marqueur clinique de la dysphasie en français, quelles autres spécificités les jeunes enfants TSDL francophones démontrent-ils ? Pour répondre à cette question, Paradis, Crago et Genesee (2003) avancent une proposition intéressante. Ces auteurs ont comparé les productions de 7 enfants TSDL bilingues anglais-français (7 ans 3 mois et LME de 3.57) et de 9 enfants contrôles bilingues (3 ans 3 mois

et LME de 3.7) en s'intéressant particulièrement à la production des pronoms clitiques objets (Jean *le/la mange*).

En effet, l'omission de ces pronoms objets a été proposée comme étant une des caractéristiques spécifiques des productions des enfants TSDL francophones par Hamann et al., (2003) en langage spontané, mais aussi par Jakubowicz et al., (1998). L'analyse d'échantillons de langage spontané induisant la production de pronominalisation montre d'une part qu'indépendamment du statut langagier des enfants, on trouve moins de pronominalisation objet en français qu'en anglais (enfants contrôles : 78% de productions en français et 96% en anglais et enfants TSDL : 74% en français et 97% en anglais) et d'autre part que les enfants TSDL de 7 ans omettent aussi fréquemment le pronom objet que les jeunes enfants contrôles.

Enfin, la comparaison des performances d'enfants TSDL bilingues ou monolingues indique que les enfants bilingues semblent produire plus de pronoms clitiques objets en français que ne le font les enfants TSDL monolingues (70% contre 47%). La comparaison globale des enfants TSDL monolingues et bilingues et des enfants contrôles monolingues et bilingues met en évidence la présence d'un déficit spécifique aux enfants TSDL et permet aux auteurs de proposer la production des pronoms clitiques objets comme un marqueur linguistique potentiel de dysphasie. La différence de performances chez les mêmes enfants en fonction de la langue analysée souligne bien la spécificité linguistique de l'atteinte en français et exclut une interprétation plus générale en termes de difficultés cognitives liées à l'utilisation de la pronominalisation. La complexité morphosyntaxique des pronoms clitiques en français semble plus vraisemblablement à l'origine des difficultés des enfants TSDL. Cette complexité pourrait être induite par la position pré-verbale du pronom en français alors qu'il se situe en position post-verbale, plus canonique, en anglais. Or, on le sait, dès qu'on s'éloigne de la structure canonique par défaut, le coût cognitif du traitement augmente. Par ailleurs, en français, les marqueurs de l'objet sont facilement omis dans la langue sans que cela rende l'énoncé agrammatical. En anglais, par contre, quand un verbe requiert un objet, il doit être exprimé. Cette différence renforce sans doute la pronominalisation en anglais.

Le décalage entre production et compréhension de certaines marques grammaticales est également intéressant à observer. Chez les jeunes enfants DNL de 4 ans, il n'est pas rare d'observer en production une utilisation correcte de marques grammaticales non encore comprises. Ainsi, Maillart (2003) a mené une étude sur l'utilisation et le traitement des marques de genre sur les pronoms sujets (*il/elle*), objet (*le/la*) et les flexions adjectivales (*petit/petite* ; *grand/grande*), un décalage est mis en évidence entre une utilisation correcte de certaines marques (90% de réponses correctes pour le pronom sujet ou 96% pour les flexions adjectivales)

et la possibilité d'attribuer ces formes à un genre précis (désigner l'image d'une fille pour « elle » ou « petite », 54% pour le pronom sujet et 58% pour les flexions adjectivales). Ces résultats sont compatibles avec des conceptions théoriques qui reposent fortement sur l'acquisition lexicale et qui suggèrent que la production adéquate d'un morphème peut précéder la compréhension de son rôle grammatical (Tomasello, 2000). Ainsi, la compréhension de ce rôle pourrait passer chez l'enfant par l'analyse de ses propres productions et, dans ce cas, la production pourrait guider la compréhension. Ce décalage (production/compréhension) pourrait en outre dépendre de la complexité grammaticale du morphème : les plus complexes étant produits plus tardivement, le décalage production/compréhension pourrait être moins important. Chez les enfants tout-venant par exemple, ce décalage n'est pas observé pour les pronoms objets, qui sont plus complexes. En pathologie, on observe un profil légèrement différent : les capacités à produire et à traiter les marques du genre sont hautement corrélées. En effet, l'impression générale qui se dégage des performances des enfants TSDL francophones est que ces enfants ne paraissent produire des marques de genre que lorsqu'ils deviennent capables de les traiter.

En résumé, si la chronologie linguistique est globalement respectée en pathologie tout en étant décalée dans le temps, on voit cependant apparaître de façon générale quelques faiblesses spécifiques aux enfants TSDL en ce qui concerne la morphologie verbale et aux enfants TSDL francophones en particulier, une faible production des pronoms clitiques objets. Ces différences commencent seulement à être observables chez les enfants TSDL plus âgés qui produisent davantage d'énoncés ou des énonces plus longs. On passe ainsi d'un agrammatisme initial principalement caractérisé par des omissions [*fille mange*] à des productions dyssyntaxiques reflétant certaines erreurs atypiques [*la fille i mange une glace*].

Quel est donc ce trouble qui se caractérise par un agrammatisme et des productions dyssyntaxiques ? Les recherches citées précédemment ont parlé de dysphasies développementales. Que se cache-t-il derrière cette pathologie du langage oral ? C'est ce que nous essayerons de définir dans la section suivante.

3-3- Les dysphasies

Un constat est clair, les enfants dont la durée d'acquisition du langage tend vers 3 ans attirent suffisamment l'attention des psycholinguistes, des neurologistes, des médecins, des psychologues et des linguistes. Dans tous les cas, plus la période est longue plus la probabilité des troubles est évidente. La relative spécificité des troubles langagiers chez les enfants offre un matériel de choix aux différents spécialistes de ces problèmes un champ de recherches permanent dans le but d'élucider le problème, d'identifier ses origines, de déterminer ses caractéristiques et enfin de construire un modèle théorique de prise en charge. Classiquement, « *la dysphasie es tun déficit durable et significatif du développement du langage oral qu'on ne peut expliquer par une cause évidente* », Lasserre (2006 : 45).

Dans la littérature française, la plupart des auteurs comme Chevrie-Muller et Narbona (1996) attribuent à Ajuriaguerra la paternité du terme « dysphasie », sur la base de plusieurs travaux publiés, entre 1958 et 1965, devenus des références incontournables dans ce domaine. Sous ce vocable, Ajuriaguerra désigne l'ensemble des troubles sévères de l'apparition ou de l'organisation du langage de l'enfant sans qu'interviennent dans ce groupement des hypothèses étiologiques ou pathogéniques.

Ingram (1959, 1964) mentionne « dysphasie » dans la classification des troubles du langage chez l'enfant, utilisée à Edinbourg, à la fois parmi les syndromes acquis et comme anomalie de développement.

D'autres termes tels que « Developmental Language Disorders » (DLD) Rapin et Allen (1982,1983), « Specific Language Impairment » (SLI) employé par Bishop (1982), « Specific Language Disorders » (SLD), se rencontrent très souvent dans la littérature anglaise mais le tableau clinique de trouble dans l'acquisition normale du langage de l'enfant, élevé dans des conditions de vie non pathologiques, a été décrit sous plus de vingt intitulés différents.

3-3-1- Essai de définition

Le terme ou concept de dysphasie pose d'abord un problème de terminologie. Le qualificatif " Dysphasique " relève de la clinique de l'enfant. Mais il est ambigu. Pour certains auteurs, il s'applique à des enfants sans langage, tandis que pour d'autres il désigne des enfants qui conservent un langage, quoi que celui-ci soit gravement perturbé. Pour Boileau (2002), la raison de cette obscurité est double. D'un côté, le fait que le préfixe " dys " signifie " mauvais, fautif, autre qu'il ne faudrait " et qu'en tant que tel il n'exclut pas la préservation partielle de la

faculté définie par le radical du terme auquel il est associé. C'est d'ailleurs la valeur qu'on lui trouve dans " dyslexie " ou " dyspraxie ". Dans l'un et l'autre cas, il s'agit souvent d'une atteinte grave de la faculté sans pour autant que cette faculté soit en tout annihilée. De l'autre côté, cette lecture du préfixe est confortée par l'existence parallèle du préfixe " a- ", " alpha privatif ", lequel permet de construire un terme désignant cette fois de manière explicite l'absence totale de la faculté inscrite au radical. C'est ce préfixe que l'on rencontre dans alexie ou apraxie par exemple.

Le parallèle terminologique entre alexie/dyslexie d'un côté et aphasie/dysphasie de l'autre, tout comme le fait que dyslexie et dysphasie d'une part alexie et aphasie de l'autre constituent des troubles fréquemment associés, a largement contribué à l'extension du terme de dysphasie vers des cas où la faculté de parole de l'enfant est relativement préservée quoique sévèrement perturbée. Cependant, à l'inverse, d'autres auteurs, ont réservé le terme de dysphasie aux cas où l'absence totale de langage est avérée chez un enfant. Pour eux en effet, le terme d'aphasie de l'enfant (qui serait étymologiquement le seul convenable) doit être écarté en raison du parallèle qu'il suggère à tort avec l'aphasie chez l'adulte. A leurs yeux en effet, l'absence de langage chez l'enfant diffère crucialement de ce qu'elle peut être chez l'adulte puisque, chez l'adulte, elle résulte de la perte d'un langage préalablement acquis ; ce qui n'est évidemment pas le cas chez l'enfant. L'usage de l'adjectif dysphasique correspond uniquement aux seuls enfants de trois ans et plus chez lesquels on constate une absence totale de langage constitué. Il est relativement aisé de faire la différence entre les enfants qui présentent un trouble du langage qui entrave la communication, et ceux qui, sans avoir un langage conforme, parviennent, comme l'on dit, à comprendre et à se faire comprendre. Ceux qui parviennent à préserver la communication peuvent avoir une mauvaise prononciation, une syntaxe erratique, un vocabulaire très pauvre, mais avec eux la communication reste aisée. En situation duelle, on les comprend et ils semblent vous comprendre. Il y en a d'autres en revanche, qui ne vous comprennent pas ou que l'on a du mal, soi-même, à comprendre. Certains ne parlent pratiquement pas, restent repliés sur eux-mêmes jusqu'à fuir le contact. D'autres se lancent dans des mélopées abondantes, mais le contenu de ce qu'ils disent reste incompréhensible. D'autres encore sont en mesure de dire quelques mots, mais pas de manière spontanée, ni signifiante ou appropriée. Leur capacité se borne alors à dénommer des objets présents. Parfois, certains domaines de la parole automatique demeurent préservés, ce qui permet l'expression de certaines onomatopées affectives ou bien encore de formules sociales ritualisées (salutations et formules de politesse).

Pour parler de dysphasie, il faut tout d'abord que l'on puisse constater chez l'enfant une disparité flagrante entre sa capacité de parole et le reste de ses fonctions supérieures. Il paraît

difficile de parler de dysphasie chez certains enfants présentant des déficits neurologiques larges affectant l'ensemble des facultés supérieures. Nous ne parlerons donc de dysphasie que si le langage n'occupe pas la place qui lui revient dans l'ensemble des processus symboliques de l'enfant, autrement dit, s'il ne parvient pas à se servir du langage dans l'échange avec autrui et dans le dialogue avec sa propre pensée. Il n'y a plus dysphasie, mais langage insuffisant dès lors que l'enfant est en mesure d'utiliser la parole pour exprimer ses sentiments (peur, joie, désir...). En revanche, la préservation de fragments linguistiques, de bouts de langage, isolés de la relation ne saurait suffire à exclure le diagnostic de dysphasie. Ceci laisse entrevoir la définition par exclusion qui sera développée ultérieurement.

Pour d'autres spécialistes tels que Monfort et Juarez Sanchez (2007), l'aphasie désigne les troubles acquis et la dysphasie les troubles développementaux graves. Cette appellation a semé souvent la confusion car elle faisait appel à des possibles lésions cérébrales, pourtant il n'en était point question, et a été finalement abandonnée. Ces auteurs proposent ainsi d'employer les deux termes avec leurs adjectifs correspondants à savoir « *aphasie acquise* » et « *dysphasie développementale* ». George (2007 : 7) parle de dysphasies de développement. Elle appelle dysphasie « *un trouble spécifique grave de l'acquisition du langage oral chez les enfants dont les autres éléments du développement se situent dans la normalité* ».

Les dysphasies de développement se définissent selon George (2007 : 8) comme

un trouble structurel, spécifique et sévère de l'élaboration du langage oral, débutant dès les premiers stades de la communication et persistant à des degrés variables tout au long de l'évolution du sujet.

C'est un trouble spécifique qui touche isolément le domaine langagier avec la conservation des fonctions motrices, sensorielles et cognitives.

Pour Brin et al (2004 : 82),

la dysphasie est un trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral (au versant de l'expression et/ou de la compréhension), ainsi que des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique, sans qu'il existe actuellement des causes déterminées.

Quant à Mazeau (1999 : 20)

La dysphasie est une anomalie du développement du langage en lien avec un dysfonctionnement des structures cérébrales spécifiquement mises en jeu lors du traitement de l'information langagière

Il existe différents types de définition des dysphasies à savoir la définition par exclusion, la définition par l'évolution du trouble et la définition par la spécificité des symptômes.

3-3-1-1- Définition par exclusion

Les enfants dysphasiques constituent un groupe isolé par les spécialistes par un procédé d'élimination étant donné que l'étiologie de leur syndrome reste à ce jour méconnu. C'est la raison pour laquelle la plupart des chercheurs partent d'une définition par exclusion à l'instar de Gérard (1991) reprise par Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 53-54).

Il s'agirait ainsi d'un trouble grave et durable du développement de la production et/ou de la compréhension de la parole et du langage, en absence d'autres dyscapacités susceptibles de rendre compte de ces difficultés, telles que la surdité, la déficience mentale, des troubles neuro-moteurs, des troubles graves de la communication comme l'autisme ou une situation de privation sociale aiguë.

George (2007) quant à elle reprend la conception de Rapin et Allen (1983) qui trouve en la dysphasie un trouble grave et durable des performances verbales en l'absence de :

- Un déficit auditif ;
- Une malformation des organes phonatoires ;
- Une insuffisance intellectuelle ;
- Une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance ;
- Un trouble envahissant du développement ;
- Une carence grave affective ou éducative.

Si nous nous referons à ce qui précède, nous pouvons tenter de dire sans ambiguïté que la dysphasie n'est pas un retard intellectuel car les enfants dysphasiques ont des fonctions intellectuelles tout à fait normales, un QI comparable à celui des autres enfants de leur âge, pour peu que l'examinateur utilise des tests ne faisant pas appel au langage. Pour être précis, il faut utiliser un test complet mais rendre non pas un résultat global mais un résultat par type de test.

La dysphasie n'est non plus l'autisme sous une forme atténuée. Un enfant dysphasique ne refuse pas le contact, il a des difficultés à s'exprimer par le langage mais recherche quand même le contact et souffre de ne pouvoir s'exprimer correctement. D'où souvent des problèmes psychologiques qui entraînent à la longue un repli sur soi pouvant se confondre à l'autisme au premier coup d'œil.

Ce n'est pas une forme de dyslexie étant donné que les enfants dysphasiques ont apparemment une évolution plus favorable que les dyslexiques.

La dysphasie n'est pas du tout un trouble psychologique lié à certains antécédents familiaux (divorce, violence conjugale, alcoolisme...). Ce n'est donc pas une maladie bien identifiée avec des causes et des symptômes bien précis qu'on pourrait catégoriser.

La définition de la dysphasie chez l'enfant, initialement utilisée par les cliniciens, est celle de l'aphasie développementale ou déficit spécifique du langage chez l'enfant considérée comme un trouble du développement caractérisé par des problèmes graves de la compréhension et/ou de l'expression du langage parlé, en l'absence de perte auditive sévère, de déficience mentale, d'atteinte motrice (atteinte bucco-pharyngée) ou d'un trouble sévère de la personnalité. Il convient de signaler que Cette définition relativement large est avant tout clinique, c'est-à-dire qu'elle permet d'envisager un diagnostic qui nécessitera cependant des précisions.

Cette définition par exclusion, qui semble simple, a toutefois des limites souvent soulevées par les éducateurs chargés de suivre des enfants en enseignement spécialisé. Elle a fait l'objet de critiques justifiées car elle semble évoquer une condition unique alors qu'il y a une très grande variété de types et de sévérités de troubles du langage, mais aussi parce qu'elle est définie, avant tout, par des critères négatifs à savoir l'absence de perte auditive (ce qui la différencie des troubles du langage secondaires à une déficience auditive), l'absence de déficience mentale (qui entraîne des troubles dans différents domaines cognitifs) ou encore l'absence d'un trouble émotionnel et communicationnel (pour la séparer de l'autisme). Le terme "développemental" est le seul critère positif, il indique que le trouble émerge au cours du développement de l'enfant, mais ne fournit aucune indication quant à son étiologie et ne spécifie pas si le trouble est secondaire à une anomalie structurale ou fonctionnelle, ou s'il s'agit d'un trouble acquis attribuable à une atteinte du système nerveux.

D'après Mofort & Juarez Sanchez (2007), si l'on rassemble des enfants qui ne présentent pas d'autres déficits importants, on suppose implicitement qu'ils possèdent quelque chose en commun, qui va plus loin que la similitude de leurs symptômes. Cela n'est ni une lésion cérébrale identifiable ni un manque de stimulation exogène. Donc la cause réside dans l'organisme et elle y est présente depuis le début. La question qu'on se pose est de savoir si

quelque chose ne serait pas présent chez un enfant qui est à la fois sourd, Infirmité Motrice Cérébrale (IMC) ou déficient mental. En effet, l'identification d'une dysphasie chez un enfant déficient mental sera évidemment plus longue à faire puisque la différence entre le niveau général du développement et celui du langage mettra plus de temps à se manifester et sera moins claire tandis que chez l'enfant sourd ou IMC, l'identification ne sera pas seulement plus longue mais plus difficile à cause de la superposition de plusieurs symptômes à l'instar de l'agrammatisme. Le recours à la formule « troubles dysphasiques » est pour Monfort & Juarez Sanchez (2007) une solution alternative et provisoire étant donné qu'elle posera un autre problème lors de la prise en charge.

Par ailleurs, la définition par exclusion ne présentant pas d'indices distinctifs, empêche ainsi d'établir la frontière entre celle-ci et les autres troubles graves de l'acquisition du langage tels que les retards de parole et de langage. Cette problématique trouve une ébauche de réponse dans la définition par l'évolution de l'enfant.

Gérard (1991) propose un diagnostic positif de la dysphasie tout en précisant que les signes positifs n'ont de la valeur qu'au sein d'un contexte bien précis. Il s'agit d'établir que le caractère significatif du déficit verbal a été mis en évidence par un bilan standardisé et que le diagnostic différentiel a pu se faire avec le retard mental, les troubles envahissants du développement et les retards simples de parole et de langage. Ces signes positifs recouvrent les anomalies qui sont particulières au langage des enfants dysphasiques et sont appelés « *marqueurs de déviance* ». La présence de ces trois marqueurs sur six est suffisante pour confirmer le diagnostic de dysphasie. Nous ferons l'exposé de ces différents marqueurs dans le sous-titre correspondant dans la suite du présent travail.

3-3-1-2- Définition par l'évolution

Une approche linguistique a été proposée pour tenter de mieux définir les différents aspects du langage, non seulement celui de réception et/ou d'expression, mais aussi les différents niveaux d'acquisition comme la phonologie (système de sons comme symboles linguistiques), la grammaire (syntaxe et morphologie), la sémantique (représentation de la signification du langage) et la pragmatique (utilisation du langage).

La dysphasie, qui nous apparaît d'emblée comme un « retard sévère » dans l'acquisition du langage, ne peut être considérée uniquement comme un décalage chronologique dans les étapes du processus linguistique, mais implique aussi une perturbation profonde et un déficit durable.

Etant donné l'absence de pathologie mise en évidence, à la fois comme cause du tableau clinique, mais aussi comme condition nécessaire pour que le diagnostic puisse être posé, les chercheurs se sont progressivement orientés vers le sujet lui-même, dont la symptomatologie résulterait de perturbations de ses propres compétences inscrites dans son bagage génétique ou dans un fonctionnement particulier de son cerveau.

Pour pallier aux limites de la définition par exclusion, l'hypothèse la plus fiable est d'observer l'évolution de l'enfant ainsi que ses réponses aux différentes mesures éducatives et thérapeutiques auxquelles il sera soumis. Généralement, il est admis que le retard de langage diminue avec le temps et offre de bons résultats à l'intervention langagière. Le déficit observé entre trois et quatre ans se réduirait progressivement.

Van (1989), cité par Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 56), a trouvé que

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

Ici, il faut comprendre que l'évolution de l'enfant se note sur une courbe ascendante qui situe le sujet entre deux et six ans. Cette courbe prévoit une phase de récupération à partir de six ans et qui peut s'étendre jusqu'à sept ans. Monfort & Juarez Sanchez (ibid) ne sont cependant pas d'avis et qualifient cela « *d'illusoire* » vu qu'un grand nombre d'entre eux continuent de présenter des difficultés importantes de langage dans les apprentissages scolaires à contenu verbal et se retrouvent en situation d'échec scolaire. La notion de retard de langage est encore floue à ce niveau car il existe toujours de nombreuses questions sans réponses à ce sujet. Ce même auteur aboutit à la « *définition par l'observation de l'évolution de l'enfant* » pour les cas les plus sévères de dysphasie d'où la définition par la spécificité des symptômes.

3-3-1-3- Définition par inclusion ou par la spécificité des symptômes

Les procédés d'identification précédents n'abordent pas le sujet du point de vue des signes positifs de la dysphasie. Il existe deux raisons fondamentales qui ont poussé à isoler les signes positifs de la dysphasie.

La première raison est que ces signes permettraient d'établir un diagnostic différentiel précoce pour enfin orienter la prise en charge de manière plus efficace.

En second lieu, ces signes particuliers faciliteraient la construction d'un modèle théorique explicatif du dysfonctionnement.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, ces signes positifs sont appelés « *marqueurs de déviance* ». George (2007) distingue six marqueurs de déviance dont trois suffiraient pour établir un diagnostic de dysphasie. Nous le reprenons ici pas de manière exhaustive.

- Les troubles d'évocation lexicale : l'enfant a des difficultés d'accès au lexique alors que le mot fait partie de son stock lexical. Le trouble se traduit par une persévérence verbale des paraphasies (phonémiques ou sémantiques) ou des périphrases, comblant ainsi le manque du mot qui est nettement amélioré par l'ébauche orale ou l'aide contextuelle.
- Les troubles d'encodage syntaxique : l'enfant ne peut utiliser les flexions verbales et les mots outils. La conscience syntaxique est quant à elle préservée. Le trouble se traduit par une dyssyntaxie ou un agrammatisme.
- Les troubles de la compréhension verbale : l'enfant présente une altération des capacités de compréhension, de représentation mentale à partir d'une entrée auditive alors qu'il n'a pas de déficit de la mémoire immédiate ou une insuffisance lexicale pouvant expliquer ce trouble réceptif.
- L'hypospontanéité verbale : l'enfant a une incitation verbale diminuée et présente une pauvreté et une réduction de ses productions verbales.
- Les troubles de l'informativité : l'enfant ne peut donner une information précise, pertinente, par le seul canal verbal mais il a une bonne motivation à la communication.
- La dissociation自动ico-volontaire : l'enfant peut produire spontanément dans les domaines phonologiques ou praxiques certains mouvements, mais est dans l'incapacité de les donner sur commande ou en situation dirigée.

Mazeau (1999) propose elle aussi une définition par inclusion qui permet de poser un diagnostic positif avec la mise en évidence de symptômes spécifiques. Il s'agit donc de déviations caractéristiques, qui ne se retrouvent à aucun moment du développement ou de l'évolution normale du langage. Ces déviations permettent d'établir un diagnostic différentiel. Les aspects sémiologiques des dysphasies comportent des signes portant sur la perception, la compréhension ou l'expression.

Les auteurs, cependant, diffèrent dans leurs résultats. Toutefois, ils insistent spécialement sur les difficultés expressives dans la formulation des énoncés. Ces indices qu'ils signalent se

réfèrent presque toujours à l'emploi des mots-outils, à la morphologie, et à l'ordre des mots dans la séquence de la phrase.

La considération de ces signes spécifiques comme traits distinctifs d'une dysphasie, par rapport aux difficultés naturelles des enfants normaux et par rapport aux enfants retardés, a fait l'objet de nombreuses critiques. Il s'agit par exemple de Bishop (1995) qui a observé la présence simultanée de mêmes types de marqueurs de déviance chez les enfants présentant un retard de langage. Elle penche plutôt pour un problème de performance que de compétence en avançant une possible difficulté de mener en même temps plusieurs opérations parallèles. La difficulté, selon Bishop (1995 : 532)

réside dans un traitement ralenti de l'encodeur grammatical qui ne fonctionnerait pas au même rythme que l'input fourni par le système de conceptualisation des messages ou, peut-être, une influence négative d'un matériel phonologiquement complexe sur la formulation de la partie suivante de l'énoncé.

On note encore des incertitudes dans les propos de Bishop (ibid). C'est donc une pathologie spécifique, particulière caractérisée par une non identification des signes propres qui la différencieraient des autres pathologies. Force est quand même de constater que les enfants dysphasiques sont très différents des autres enfants présentant les autres troubles. Nous allons nous contenter de leur classification. A partir des symptômes linguistiques observés, les auteurs sont parvenus néanmoins à leur classification. Il n'existe pas de dysphasie mais des dysphasies.

3-3-2- Classification des dysphasies

Les classifications proposées dans la littérature sont souvent descriptives, basées sur des caractéristiques d'exclusion, d'étiologies potentielles, ou sur le symptôme le plus marqué, ou sur l'atteinte de la réception et/ou de l'expression du langage, ou encore sur l'intensité du déficit. Elles sont éventuellement associées à des troubles de la compréhension, de la motricité ou même à des troubles cognitifs.

Pour Billard (1996), comme pour beaucoup de praticiens, les critères de définition des dysphasies de développement sont à la fois simples et insuffisants. Les dysphasies sont caractérisées par un trouble sévère, spécifique et primitif du développement du langage oral. Certains symptômes linguistiques sont quasi constants comme l'atteinte de la phonologie et de la syntaxe sur le versant expressif et les troubles auditivo-perceptifs sur le versant réceptif. Le critère positif est le déficit sévère du développement du langage oral touchant son expression et

éventuellement sa compréhension, perdurant après 6 ans. Le critère négatif est le caractère primitif du déficit qui ne s'explique pas par une paralysie des muscles effecteurs, une surdité, un retard mental, des lésions cérébrales patentées, un trouble de la communication ou de la personnalité ou une déficience sévère de l'environnement. Chevrie-Muller et Narbona (1996) ont très largement commenté dans leur ouvrage les diverses conceptions sous-jacentes aux définitions et classifications.

La classification que nous avons retenue, pour l'utilisation clinique, est celle de Rapin, Allen et col. (1983) qui associe la symptomatologie descriptive clinique et une approche linguistique. Cette classification distingue trois grandes catégories de dysphasies : les troubles expressifs avec une compréhension normale, les troubles mixtes et les troubles au niveau du traitement (réceptif).

3-3-2-1- Les troubles expressifs

Dans cette catégorie, qui est la plus fréquente, on retrouve les troubles d'expression avec une compréhension normale. Il est ainsi relevé :

- La dyspraxie verbale : Elle consiste en une absence ou une limitation massive du langage expressif à cause d'une atteinte de l'organisation motrice de la parole. Cette dysphasie s'accompagne d'une apraxie bucco-faciale, d'un faible contrôle salivaire et fréquemment d'une dysarthrie. On note aussi des difficultés de répétition qui augmentent avec la longueur des mots, un trouble majeur de la fluence verbale, un agrammatisme (souvent le discours est télégraphique). La compréhension est meilleure que l'expression et l'enfant garde une bonne motivation à la communication.
- Le trouble de la programmation de la parole (production phonologique) : L'enfant a un langage fluide (fluent) mais une très mauvaise articulation de la parole qui est difficilement intelligible ou inintelligible. Il peut articuler les sons isolés mais incapable au sein d'un mot ou d'une phrase.

3-3-2-2- Les troubles mixtes avec articulation déficiente

Les troubles mixtes sont caractérisés par :

- L'agnosie auditivo-verbale (surdité verbale) : Elle résulte d'une perturbation du système auditif (malgré un bon fonctionnement des mécanismes périphériques) entraînant une incapacité à analyser les sons du langage. La compréhension est quasi nulle parce que l'enfant ne peut être

identifier le sens des sons. C'est la forme la plus sévère du trouble de la compréhension verbale où l'enfant entend bien mais ne peut décoder le moindre sens de ce qui est dit. L'expression peut être absente ou très réduite avec des déformations phonologiques.

- Le déficit syntaxique phonologique : Il s'agit du syndrome le plus fréquent et celui à qui l'on associe le plus souvent la notion de dysphasie. La compréhension est déficiente mais meilleure que l'expression qui est limitée. Il faut noter qu'il s'agit d'une compréhension plus cognitive et contextuelle que linguistique. C'est-à-dire, quand les énoncés sont plus longs, plus ambigus, plus complexes, plus décontextualisés ou simplement émis rapidement, l'enfant a du mal à comprendre. L'enfant parle en phrases courtes et incomplètes, avec une syntaxe déficiente (absence des mots-outils et de traits morphologiques, ordre des mots bouleversé). L'articulation est altérée, la fluence verbale est perturbée.

3-3-2-3- Troubles au niveau du traitement (réceptif)

Ils incluent les troubles lexico-syntaxiques et les troubles sémantico-pragmatiques :

- Troubles lexico-syntaxiques : Les auteurs le définissent à partir de six critères :
 - ✓ l'intelligibilité qui, avec le temps, devient relativement bonne ;
 - ✓ la capacité de dénomination est meilleure quand l'enfant voit l'objet que lorsqu'il est évoqué ;
 - ✓ la syntaxe est immature mais pas aberrante et les difficultés se situent plus au niveau de la construction du discours que dans les phrases simples ;
 - ✓ le langage appris est de meilleure qualité que la formation d'énoncés originaux, ce qui se traduit souvent par le passage de structures désordonnées à des phrases dont la correction formelle est alors surprenante ;
 - ✓ la compréhension de mots ou de courtes phrases peut être normale alors que la compréhension de structures plus complexes ou plus longues reste très mauvaise.
 - ✓ le discours spontané, surtout si il doit être un peu long, devient rapidement confus, « *interrompu par des périphrases, des « trucs » et de « machins »* » Monfort et Juarez Sanchez (2007 : 69). D'après George (2007) on observe une lenteur d'évocation, des paraphasies sémantiques ou phonologiques mais l'articulation est normale avec une bonne intelligibilité.
- Troubles sémantico-pragmatiques : Ils touchent essentiellement le versant réceptif du langage. La compréhension des mots peut être correcte mais la compréhension syntaxique est beaucoup plus difficile. L'expression est supérieure à la compréhension.

Les énoncés peuvent faire illusion mais les règles de base de la communication sont difficiles à mettre en place, la fonction du langage comme outil de communication n'est pas acquise. Il n'y a pas de déficit syntaxique.

3-3-2-4- Classification française

La classification française fait référence au modèle neuropsychologique issu de l'étude des aphasies de l'adulte. Les dysphasies ne sont plus décrites par analogie avec les aphasies de l'adulte, mais tout simplement en utilisant la connaissance des unités anatomo-fonctionnelles qui représentent un moyen pratique de matérialiser le cadre linguistique dont l'atteinte caractérise les troubles dysphasies. Cette classification de Gérard (1991) est une adaptation de la classification de Rapin & Allen et col. (1983) et distingue six types de syndromes dysphasiques :

- ✓ *Le syndrome phonologique-syntaxique* qui est dû à une défaillance de la jonction formulation-programmation. Ce trouble touche essentiellement les capacités expressives et les performances réceptives sont nettement supérieures. Les déficits se caractérisent par :
 - Une réduction verbale avec hypospontanéité ;
 - Une inintelligibilité avec des déformations phonologiques non systématiques (le trouble n'est pas contant, certains phonèmes peuvent être produits correctement dans un contexte linguistique et mal articulés dans un autre) et n'obéissant pas toujours aux principes de simplification, ce qui différencie ce trouble d'un retard simple de parole ;
 - Un stock lexical réduit quantitativement mais il n'y a pas de trouble de l'évocation lexicale, pas de manque de mot ;
 - Un trouble de l'encodage syntaxique avec des productions agrammatiques : l'enfant produit des mots isolés sans mots outils, les verbes sont le plus souvent à l'infinitif. L'expression orale est marquée par le style télégraphique. Malgré cette inaptitude à l'encodage syntaxique la conscience syntaxique est préservée, comme on peut le mettre en évidence par des tests de conscience syntaxique ;
 - Malgré les difficultés d'encodage, les productions linguistiques ont une certaine valeur informative, ce qui témoigne de l'intégrité du système de formulation.
- ✓ *Le syndrome de production phonologique* qui est dû à une défaillance dans le contrôle (et non la programmation) de la mise en chaîne phonologique. Les déficits sont caractérisés par :

- Une fluence verbale normale ;
- Des troubles phonologiques importants avec des paraphasies phonémiques rendant le discours inintelligible à cause du non contrôle de l'ordonnancement des plus petites unités du langage. Les déformations phonologiques ne sont pas systématisées et ne semblent pas s'améliorer. Pendant la répétition, ils tendent plutôt à les intensifier ;
- Un trouble d'évocation avec des difficultés pour retrouver l'enchaînement des phonèmes qui aboutit au mot, ce qui amène l'enfant à conduites d'approche ;
- Une dyssyntaxie résultant des difficultés de contrôle de la mise en chaîne, avec des troubles dans la construction des phrases, de récits (l'enfant a des troubles de la chronologie et fait des retours arrière, des oubli).
- ✓ *La dysphasie kinesthésique afférente*, qui est une variante du précédent syndrome, est due à une défaillance du contrôle phonologique. Ce trouble est purement expressif et touche l'organisation motrice de la parole. Il se caractérise par :
 - Une mauvaise sélectivité des traits articulatoires dans la chaîne parlée par défaut d'accès à l'image articulatoire ;
 - Une réduction de l'expression avec des substitutions phonémiques et des assimilations. Il tend vers un trouble de la fluence.
 - Un discours essentiellement agrammatique.
- ✓ *La dysphasie réceptive* due à une atteinte des opérations de décodage. Ce trouble touche principalement les capacités de compréhension mais aussi des difficultés expressives bien que secondaires. Il se caractérise par :
 - Une atteinte majeure de la compréhension ;
 - Une incapacité à reconnaître et à décoder les sons du langage malgré une audition normale ;
 - Une difficulté pour créer et utiliser des images verbales à partir de la modalité auditive ;
 - Une identification déficiente dans la discrimination phonémique mais aussi pour les bruits familiers non-verbaux ;
 - Un déficit de la segmentation auditive ;
 - Une expression supérieure à la compréhension avec un langage peu informatif ;
 - Un discours qui devient rapidement dyssyntaxique avec également un manque du mot, des paraphasies phonémiques et verbales en situation dirigée ;
 - Des substitutions par confusions phonémiques, des amalgames et des néologismes en situation de répétition ;

- Un apprentissage difficile du langage écrit en raison des difficultés de discrimination phonémique.
- ✓ *La dysphasie mnésique ou lexicale-syntaxique* qui est due à une défaillance du système du contrôle sémantique. Ce trouble touche généralement les capacités de mémoire et d'évocation mais il s'agit à la fois d'une dysphasie expressive et réceptive, puisque la compréhension s'altère avec la longueur des énoncés en l'absence de troubles phonologiques. Les déficits se caractérisent par :
 - Un manque du mot majeur, peu sensible aux facilitations comme l'ébauche orale ou l'aide contextuelle pouvant entraîner des paraphasies phonémiques ;
 - Des difficultés mnésiques importantes ;
 - Une construction de récit déficitaire, un langage pouvant faire illusion mais le discours manque d'informativité, il est peu fluent. Les productions orales sont réduites avec l'utilisation de mots passe-partout ;
 - Une dyssyntaxie, des paraphasies verbales, une diminution de la compréhension en situation dirigée ou encore avec la longueur de l'énoncé ;
 - Des troubles d'apprentissage massifs et précoces avec un langage écrit perturbé (trouble de la segmentation, omissions, mauvaise transcription grapho-phonémique) et un accès difficile à la compréhension.
- ✓ *La dysphasie sémantico-pragmatique* liée à une atteinte de la fonction de formulation du langage. Ce syndrome, qui ne présente pas de troubles phonologiques ni de troubles syntaxique en spontané, peut passer inaperçu au début de l'apprentissage du langage oral. Le langage est fluent. Ce trouble touche l'aspect social du langage, l'interaction sociale et la signification des mots. Elle se démarque des autres dysphasies par l'importance des difficultés primaires de la communication. Les déficits concernent :
 - L'aspect sémantique avec des choix lexicaux et syntaxiques inadéquats, un trouble d'informativité avec une incohérence dans le discours et une écholalie en situation de communication ;
 - L'aspect pragmatique avec une mauvaise adéquation des opérations de traitement et de productions linguistiques au contexte de communication, des processus interactifs altérés, le non respect des règles conversationnelles et des difficultés de compréhension des intentions de l'interlocuteur ;

- Sur la compréhension du langage, on note un manque d'accès à l'humour, aux blagues, jeux de mots. Il y a aussi une méprise de tous les termes d'une phrase et de son interlocuteur.
- Concernant l'aspect communication et interaction sociale, on rencontre une altération des comportements ludiques et sociaux, des difficultés pour comprendre la dynamique des jeux compétitifs, un manque d'intérêt pour les activités d'autrui et une résistance aux changements de routine.

Mazeau (1999), repris par George (2007 : 21), s'inspirant aussi des travaux de Rapin, classe les dysphasies sous trois rubriques et s'appuient sur les trois modules des fonctions du langage : la fonction linguistique, la compréhension et l'expression. Il distingue ainsi :

- Les troubles de la compétence linguistique où l'on note les troubles touchant la morphosyntaxe et ceux touchant plus particulièrement le lexique ;
- Les troubles de la compréhension et du décodage des sons langagiers qui comportent deux aspects : les troubles de l'identification des mots et les troubles de discrimination phonologique ;
- Les troubles de l'expression avec les troubles de programmation phonologiques et des dyspraxies bucco-faciales.

La fréquence élevée de l'association entre les déficits linguistiques et non linguistiques chez l'enfant dysphasique pose l'épineuse question de l'origine exacte du trouble. Quelques hypothèses explicatives sont abordées dans le titre suivant.

Etant donné l'importance de la question sur les troubles du langage et spécifiquement les retards simples et sévères de langage, nous présentons dans les deux tableaux qui vont suivre les spécificités de chaque trouble. Dans le premier tableau, il montre les points communs et les traits distinctifs entre les retards de parole, les retards de langage et les dysphasies. Le deuxième tableau quant à lui met en exergue les différentes sortes de dysphasies.

Tableau n° 10 : Aperçu du développement du langage de l'enfant de 0 à 6 ans

Source : Dictionnaire d'Orthophonique (2004 : 41-49)

Ages	Développement		Ages	Développement	
	Perception / compréhension	Production / expression		Perception / Compréhension	Production / Expression
0 – 3 mois	<p>De la naissance à 1 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réagit à la voix ; - compréhension indifférenciée, mais sensible à des indices prosodiques ; - discrimination catégorielle des contrastes de la parole ; - discrimination et préférence pour la langue maternelle et pour la voix de la mère. <p>De 2 à 3 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - réagit à la présence, à la porte qu'on ouvre, aux préparatifs du biberon ; - capacités de catégorisation des sons en dépit des variables d'intonation. 	<p>De la naissance à 1 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - jasis ; - vagissements ; - lallations ; - roucoulements ; - cris – pleurs ; - sons végétatifs indiquant le confort et l'inconfort. <p>De 2 à 3 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocalisations ; - vocalisations réponses ; - imite les mimiques avec ouverture et fermeture de la bouche, tire la langue ; - sourire intentionnel. 	3 – 6 mois	<p>De 3 à 4 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - réaction aux différentes intonations de la voix maternelle ; - regarde du côté d'où vient la voix. <p>De 4 à 5 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - cesse de pleurer quand on lui parle ; - début des épisodes d'attention conjointe ; - reconnaissance d'une syllabe dans des énoncés différents. <p>De 5 à 6 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprend les approbations et les désapprobations ; - réagit à son nom et au « non » ; - semble reconnaître les mots « papa, maman » ; - catégorisation des voyelles selon la langue maternelle. 	<p>De 3 à 4 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - premiers rires et petits cris de joie ; - premiers « areu » avec sons glottaux. <p>De 4 à 5 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - sons vocaliques ; - début du contrôle de la phonation ; - renvoi des vocalisations du père ou de la mère ; - mise en place des procédures référentielles te prédictives. <p>De 5 à 6 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeux de variations et d'imitation d'intonations ; - rit franchement aux éclats ; - commence à répondre à son nom par des vocalisations.

Ages	Développement		Ages	Développement	
	Perception / compréhension	Production / expression		Perception / compréhension	Production / expression
6 - 9 mois	<p>De 6 à 7 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - regarde attentivement une personne qui parle ; - possibilités d'établir des correspondances entre des voyelles et des mouvements de bouche. <p>De 7 à 8 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - réagit bien au « non » ; - donne un objet sur demande verbale. <p>De 8 à 9 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprend « non, bravo, au revoir » ; - détection des frontières de syntagmes. 	<p>De 6 à 7 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - babillage canonique (productions répétitives avec alternance de consonnes et de voyelles) ; - vocalise face à son image dans le miroir ou face aux jouets. <p>De 7 à 8 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - poursuite du babillage canonique ; - chantonne ; - rire adapté à la situation. <p>De 8 à 9</p> <ul style="list-style-type: none"> - babillage avec séquences variées de syllabes ; - imitation des sons produits par l'entourage ; - les voyelles tendent vers celles de la langue maternelle ; - contours intonatoires influencés par la langue maternelle. 	9 – 12 mois	<p>De 9 à 10 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - début de la compréhension des mots familiers en contexte (nom de personnes, de jouets, de vêtements). <p>De 10 à 11 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaissance de mots connus en dehors du contexte ; - détection des frontières des mots ; - réorganisation des catégories perceptives en fonction de la structure phonologique de la langue maternelle. <p>De 11 à 12 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - compréhension d'une trentaine de mots en contexte ; - apprentissage de mots en association à des référents. 	<p>De 9 à 10 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait « non » avec la tête ; - commence à faire les gestes de « au revoir, coucou, bravo » ; - contours intonatoires influencés par la langue maternelle : les babillages des enfants des différentes communautés linguistiques peuvent être discriminés. <p>De 10 à 11 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - babillage varié en séquences longues avec intonation ; - sélection d'un répertoire de consonnes et syllabes adaptées à la langue maternelle. <p>De 11 à 12 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - apparition des premiers mots ; - présence de formes de production stables en relation avec des situations.

Ages	Développement		Ages	Développement	
	Perception / Compréhension	Production / Expression		Perception / Compréhension	Production / Expression
12 – 18 mois	<ul style="list-style-type: none"> - compréhension de 100 à 150 mots ; - compréhension de courtes phrases en situation de communication; - répond à des consignes verbales simples comme « viens, dis bonjour ». 	<p>Vers 16 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - de plus en plus de productions stables en relation avec des situations ; - production de 50 mots (surtout des noms) ; - persévérence de formes de babilage avec intonation de phrases ; - premières ébauches de mot-phrase (holophrase) - premières juxtapositions de 2 mots ; - styles d'entrée différents dans le langage selon les enfants. 	18 – 24 mois	<ul style="list-style-type: none"> - compréhension de plus de 200 mots ; - montre du doigt de nombreux objets puis peut désigner sur des images des objets, animaux ou vêtements ; - commence à distinguer des catégories ; - obéit à des consignes à 1 ou 2 éléments sans gestes d'accompagnement ; - compréhension de relations puis de l'ordre syntaxique des mots dans le contexte ; - la sémantique et la prosodie sont cohérentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - répond « non » ; - répétition – imitation de mots ; - production de 50 à 170 mots avec plus de verbes ; - phrases agrammaticales de 2 à 3 mots. <p>A partir de 20 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire de 250 à 300 mots ; - début de l'acquisition du genre et du nombre ; - dit son nom ; - réorganisation de la prononciation des mots.
2 – 3 ans	<ul style="list-style-type: none"> - comprend les locutions ; temporelles et spatiales : haut/bas, sur/dans, avant/après ; - commence à comprendre la question : quand ? - connaît quelques couleurs et les principales parties du corps ; - différencie : gros/grand/petit ; - oppose présent/passé/futur ; - obéit aux ordres complexes. 	<ul style="list-style-type: none"> - accroissement du lexique ; - fait des phrases de 3 ou 4 mots avec verbes et adjectifs ; - la grammaire tend vers celle de l'entourage ; - productions des articles, pronoms, prépositions et quelques adverbes ; - utilise, toi, lui, moi, je ; - questionne beaucoup ; - converse avec les jouets. 	3 – 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> - connaît toutes les parties du corps ; - compréhension : des substantifs abstraits et adjectifs de dimension ; - des notions grammaticales comparatives (plus grand que) ; - des questions : où, pourquoi ; - des termes relatifs à l'espace : devant/derrière, à côté, dessus/dessous ; Des termes relatifs au temps : hier, ce soir, matin, bientôt... 	Lexique de 400 à 900 mots <ul style="list-style-type: none"> - se nomme ; - utilise les pronoms : tu, il elle, on ; - fait varier le temps ; - fautes grammaticales moins fréquentes ; - phrases de 6 mots - coordonne des phrases avec « et » ; - raconte ce qu'il a fait.

Ages	Développement		Ages	Développement	
	Perception / Compréhension	Production / Expression		Perception / Compréhension	Production / Expression
4 – 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> - comprend bien les questions : quand ? comment ? et les termes : entre, au milieu, autour de ; - notion de nombre et de différence ; - obéit à des consignes impliquant des objets non présents. 	<ul style="list-style-type: none"> - utilise le passé et le futur, conjugue les verbes ; - emploie de relatives ; - accorde le nom et l'adjectif ; - utilise des mots grossiers ; - joue avec des mots, en invente ; - questionne sans cesse ; - commence à adapter son discours à son interlocuteur ; - parle de son « imaginaire » ; - tous les sons de la langue sont acquis sauf la différence entre [s,z] et [ch, j]. 	5 – 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> - tout le langage est compris et même les principaux mots abstraits ; - comprend les phrases interrogatives avec inversion sujet/verbe ; - maîtrise les notions de manque et de différence ; - s'intéresse au sens des mots ; - discrimine des sons proches ; - souhaite apprendre à lire. 	<ul style="list-style-type: none"> - production de phrases complexes avec expansions et concordance des temps ; - utilise presque toutes es notions relatives à l'espace et au temps : demain, au milieu, après, le dernier ; - conjugue les verbes irréguliers ; - dit ses nom et adresse ainsi que son âge ; - peut définir, expliquer des mots ; - raconte de façon claire et ordonnée.

Tableau n°11 : Troubles spécifiques du langage oral : mise en perspective

	Trouble expressif Phonologique Retard de parole	Trouble expressif Retard de langage	Trouble expressif Réceptif Dysphasie (selon le type de dysphasie)
Anamnèse	Antécédents	-	- Antécédents familiaux de troubles du langage ou des apprentissages
	Développement psychomoteur	Normal	Normal Lent
	Examen neurologique	-	Signes neurologiques mineurs
	Niveau intellectuel	Sans particularité	Homogénéité des différents secteurs psycholinguistiques Hétérogénéité : décalage niveau verbal / niveau performance
	Comportement psychologique	Variable	Variable Diagnostic différentiel / trouble envahissant du développement
	Entrée en relation	Fonction de la conscience du trouble et de l'attitude de la famille	Immaturité Difficultés malgré un désir de communiquer
Bilan	Entrées auditives	Discrimination auditive à vérifier, rechercher les otites moyennes et récurrentes	Discrimination auditive à vérifier
		Gnosies pouvant être altérées	Gnosies à vérifier Gnosies souvent déficitaires
	Entrées visuelles	-	Discrimination et gnosies visuelles à vérifier dans un contexte de prématurité Discrimination visuelle à vérifier
		-	Gnosies à vérifier
	Entrées kinésomesthésiques	Somatognosie globale et connaissance du schéma corporel à vérifier	Somatognosie globale et connaissance du schéma corporel à vérifier
	Traitements mnésique	Mémoire de travail : difficultés	Mémoire à court terme : empan réduit Mémoire auditive : très déficitaire
	Traitements linguistique sémantique	Normal	Compréhension : normale ou subnormale Programmation : organisation sémantique et syntaxique insuffisante Compréhension : plus ou moins altérée dans certaines formes Programmation : difficultés voire incapacité (catégorisation, mise en réseaux lexicaux, encodage syntaxique)

	Traitemen t cognitif	Normal	-	-
	Traitemen t pragmatique	Normal	Moyen	Peut être très déficitaire dans un syndrome
	Traitemen t métalinguistique	Difficultés	Difficultés	Difficultés (massives)
	Traitemen t composante non verbale	Normale	Normale	Parfois modalité comparatrice ; Parfois altérée.
Bilan	Sorties Productions / Expressions	Parole : Immaturité, trouble sensible aux procédures de facilitation	Parole : Immaturité, trouble sensible aux procédures de facilitation	Parole : Troubles phonologiques, éléments suprasegmentaux parfois altérés.
		Langage : correct (mais association possible avec un retard de langage).	Langage : Retard d'acquisition lexique (moyen ou pauvre) Difficultés d'organisation syntaxique, langage enfantin	Langage : Lexique : pauvre, manque du mot Morphosyntaxe : LME réduite, dyssyntaxie, agrammatisme Discours : non structuré
	Sorties Productions Sorties Motrices	-	Praxies gestuelles Immaturité éventuelle.	Praxies gestuelles Troubles éventuels
		Praxies buccofaciales Immaturité éventuelle.	Praxies buccofaciales Immaturité éventuelle.	Praxies buccofaciales Troubles éventuels, dissociation自动ico volontaire
Pronostic		Normalisation	Normalisation vers 6 ans	Déficit durable en fonction de la sévérité du trouble et des troubles associés.

Source : Coquet, « Le bilan du langage oral », in *Rééducation orthophonique*, N° 212, 2002, pp13-42.

Tableau n°12 : Sémiologie des différentes formes de dysphasies : mise en perspective

	Dysphasie réceptive Agnosie auditivo-verbale	Dysphasie de production phonologique (verbale)	Dysphasie phonologique-syntaxique	Dysphasie lexicale-syntaxique	Dysphasie sémantique pragmatique
Définition	Trouble du décodage auditif Trouble de la compréhension	Défaillance du contrôle phonologique	Difficultés de manipulation du code	Trouble de la fonction de rappel et de la fixation lié à une déficience du contrôle sémantique.	Atteinte à la fonction de formulation
Sémiologie	Versant réceptif et compréhension très déficitaire	Essentiellement sur le versant expressif : l'expression est fluente mais l'intelligibilité est réduite.	Expression non fluente et réduite Hyposponaïté verbale, la compréhension peut être altérée.	Expression et compréhension altérées, la compréhension diminue en fonction de la longueur de l'énoncé, trouble très important de l'évocation lexicale.	Trouble de l'utilisation du langage
Caractéristiques particulières	Trouble très sévère	-	Forme très fréquente (6/7 ou 10)	-	Diagnostic différentiel à poser avec l'autisme
Caractéristiques auditivo-perceptives	Troubles de l'identification des bruits familiers Déficit de perception fine des sons et de discrimination des phonèmes.	-	-	-	-
Mémoire	Déficit de la mémoire du travail.	Trouble de la concaténation, difficultés dans toutes les tâches séquentielles.	Difficultés éventuelles de mémoire immédiate.	Trouble du rappel verbal souvent associé à un trouble de mémoire visuelle Difficultés majeures.	-

Phonologie	Trouble en raison de la difficulté à se faire une mémoire auditive claire et précise des phonèmes <i>Amélioration par la répétition s'il y a un travail de prise de conscience du son.</i>	Difficultés majeures, altérations non systématiques, difficultés à évoquer l'enchaînement des phonèmes, tentatives d'autocorrections <i>Aggravées par la répétition.</i>	Trouble à base de complexifications qui réduisent considérablement l'intelligibilité, dissociation automatico-volontaire.	Intelligibilité correcte	Parole peu ou pas touchée
Lexique	Difficultés à attribuer une unité de sens à une unité verbale, paraphasies phonémiques et verbales.	Conduites d'approche	Stock lexical quantitativement restreint.	Manque du mot invalidant Paraphasies verbales.	Choix lexicaux peu adaptés
Morphosyntaxe	Expression : trouble de l'encodage syntaxique Dyssyntaxie en langage induit.	Compréhension: correcte Expression: trouble de l'encodage syntaxique, dyssyntaxie, trouble de l'organisation du récit.	Compréhension: difficultés pour le langage élaboré Expression: trouble de l'encodage syntaxique, agrammaticisme <i>Dyssyntaxie avec la rééducation.</i>	Expression : constante recherche de la bonne structure de la phrase	Expression : utilisation de formules plaquées, choix syntaxiques inadéquats.
Pragmatique	Manque d'informativité du discours redondant et peu captivant.	Informativité satisfaisante, évitement de la situation de communication orale.	Correcte hyposponaéité verbale, recours aux mimiques et aux gestes pour pallier aux difficultés d'expression verbale.	-	Très déficiente production non adaptée au contexte de communication et à l'interlocuteur.
Praxies	-	Parfois troubles de praxies oro-faciales.	Trouble de praxies oro-faciales.	-	-

Troubles associés	Troubles du langage écrit importants	Difficultés au niveau graphique et visuo-constructif Difficultés de contrôle de l'encodage de l'écrit.	Troubles psychomoteurs et du graphisme Troubles attentionnels <i>L'apprentissage du langage écrit donne des repères pour la production orale</i> Dysorthographie.	Atteinte du langage écrit identique à celle du langage oral.	-
--------------------------	--------------------------------------	---	--	--	---

Source : Coquet, « Le bilan du langage oral », in *Rééducation orthophonique*, N° 212, 2002, pp13-42.

3-4- Les hypothèses explicatives

La problématique soulevée précédemment d'après l'avancée des recherches actuelles, n'a pas encore trouvé de réponse définitive et les chercheurs ont proposé différentes interprétations parfois complémentaires. C'est ainsi que Monfort & Juarez Sanchez (2007) ont repris les six hypothèses explicatives développées par Bishop (1992) : les troubles de l'output, les troubles de l'input, les troubles innés du LAD, les troubles de représentations symboliques, les troubles sur les processus d'apprentissage et les difficultés à traiter et à stocker l'information extérieure.

3-4-1- Hypothèse des troubles de l'output

La première hypothèse (H1) postule que la compétence linguistique sous-jacente des enfants dysphasiques est intacte mais que les processus qui permettent de la transformer en production verbale ne fonctionnent pas correctement. En conclusion, il s'agit des troubles de l'output.

Les difficultés expressives (par un phénomène de feedback) répercuteraient sur la mémoire verbale à court terme et d'autres aspects comme l'intégration phonologique et la conscience syntaxique, ce qui expliquerait les difficultés de compréhension.

Cependant, l'étude de cette influence secondaire dans d'autres cas où se produit aussi l'impossibilité de l'expression orale semble montrer que cette hypothèse ne peut expliquer l'importance des troubles de compréhension et de discrimination de la plupart des enfants dysphasiques.

3-4-2- Hypothèse du trouble de l'input

La seconde hypothèse (H2) interprète la dysphasie fondamentalement comme un trouble de l'input. Cette hypothèse permet de prédire non seulement les difficultés phonologiques mais aussi l'agrammatisme ou les erreurs morphologiques dus à un déficit de la perception de la parole tant au niveau de la discrimination des éléments segmentaires qu'au niveau de leur mise en mémoire.

Selon Stark & Montgomery (1995), les enfants présentant des troubles du langage seraient aussi plus sensibles que les enfants normaux à la réduction de l'information quand la relation signal-bruit n'est pas optimale. Après une étude menée auprès d'enfants âgés entre 6

et 10 ans, ils ont montré que, chez les enfants présentant des troubles du langage comme chez les enfants normaux, les processus de traitement acoustique de la parole interagissaient avec les processus sémantique et syntaxique (effet de facilitation du contexte) et que les distorsions provoquaient plus de difficultés chez les enfants présentant des troubles de langage. Cependant, chaque type de distorsion a des effets séparés et indépendants et que les difficultés d'attention jouent également un rôle important dans la pauvreté relative de leurs performances.

3-4-3- Hypothèse d'un trouble du LAD

La troisième hypothèse (H3) part plutôt d'une explication purement linguistique en se basant une fois de plus sur la prédominance des déficits de l'acquisition de la syntaxe d'après Fletcher (1991). D'après cette hypothèse, si l'acquisition des structures profondes de la langue dépend d'un « Language Acquisition Device » (LAD) inné, l'explication la plus logique de la dysphasie est que ces enfants ont un trouble inné de dispositif.

Les signes positifs comme les déviations seraient le reflet de cette grammaire particulière dont l'une des caractéristiques principales serait l'incapacité d'intégrer certains éléments morphosyntaxiques. Le fait que les dysphasiques seraient capables d'élaborer par exemple des représentations sémantiques mais pas d'extraire une information sémantique des structures grammaticales ferait supposer qu'ils appliquent à l'acquisition du langage un instrument non seulement insuffisant mais surtout différent, ce qui rendrait compte du caractère inintelligible de leur expression orale.

Par ailleurs, le problème d'une spécificité primaire comme celle que propose l'H3, ne consiste pas seulement à démontrer son existence par rapport au développement normal du langage mais par rapport à ce que l'on observe dans les troubles du langage où ne se pose pas la possibilité du trouble du LAD, comme dans la surdité. Cette preuve n'ayant pas encore été faite selon Bishop (1992), cette hypothèse trouve ainsi ses limites.

3-4-4- Hypothèse des troubles des représentations symboliques

La quatrième hypothèse (H4) quant à elle soutient que les difficultés de l'enfant dysphasique ne sont en réalité que la manifestation d'un déficit conceptuel plus général qui ne se limiterait pas au seul langage, mais qui aurait son origine au niveau des représentations symboliques.

3-4-5- Hypothèse des troubles sur les processus d'apprentissage

La cinquième hypothèse (H5), tout comme l'H4, s'inscrit dans une optique cognitive et suggère que ce serait plutôt au niveau des processus d'apprentissage que se situeraient les troubles.

Le problème que posent les hypothèses cognitives (H4 et H5), c'est d'expliquer comment les enfants qui présentent les mêmes difficultés dans les épreuves cognitives centrées sur les représentations symboliques ne présentent cependant pas toujours les mêmes troubles spécifiques du langage. D'après Ellis (1993), l'importance et la fréquence des difficultés cognitives et perceptives chez les enfants dysphasiques ne cessent de remettre en question la spécificité réelle, modulaire de leurs difficultés langagières.

3-4-6- Hypothèse des difficultés à traiter et à stocker l'information extérieure

Finalement une sixième hypothèse (H6), en basant sur l'H2 (input), avance que ces difficultés de traitement de l'information ne seraient pas seulement linguistiques mais consisteraient surtout en une difficulté à traiter et à stocker l'information extérieure.

Dans sa version radicale, l'H6 prédit que les difficultés des enfants dysphasiques ne dépendraient pas des opérations mentales impliquées mais de la quantité de matériel à traiter et du temps disponible pour le faire. Toutefois, cette option se heurte à certaines recherches qui montrent des différences significatives de rendement selon le type d'information.

En définitive, face à ces hypothèses explicatives parfois très diverses, il est difficile de penser qu'une seule explication restrictive pourrait rendre compte de cette énorme diversité de déficits observés chez les enfants dysphasiques. Par ailleurs, la plupart des études empiriques avancées pour soutenir ces hypothèses n'ont été réalisées, selon Bishop (1992), qu'à partir d'un nombre insuffisant d'enfants par rapport à la quantité de variables à contrôler. Bien plus, les instruments de mesure utilisés ne sont pas encore très fiables.

Monfort & Juarez Sanchez (2007 :82) penchent pour une combinaison des hypothèses (H2 et H3) en ces termes :

Si l'on part d'une analyse de l'ensemble des symptômes de chaque cas particulier de dysphasie, il semble qu'une hypothèse de trouble de l'input (en combinant sans doute l'H2 avec l'H6) est susceptible de prédire pratiquement tous les troubles du langage tels qu'ils se manifestent chez l'enfant : les cas se différencient alors en fonction de quel(s) niveau(x) de traitement serai(en)t impliqué(s).

3-5- Cadre théorique sur la morphosyntaxe en pathologie

Lorsque le langage se développe difficilement, il est rare que les dimensions morphosyntaxiques du langage soient préservées. Plusieurs conceptions théoriques rendent compte différemment des troubles de la morphosyntaxe. Selon les défenseurs d'une approche linguistique formelle inspirée des travaux de Chomsky (1957) cité par Jakubowicz (2003), l'acquisition des dispositifs morphosyntaxiques d'une langue est un processus de sélection d'une grammaire à partir d'un ensemble défini de possibilités par des connaissances innées chez l'enfant. Dans ce cadre, les troubles d'acquisition du langage sont imputables à une altération, globale ou spécifique, de la compétence grammaticale innée. Selon d'autres théories comme Chiat (2001), la maîtrise des dispositifs morphosyntaxiques à l'œuvre dans une langue passe par l'intégration d'informations prosodiques, phonologiques et lexicales, voire d'informations non linguistiques. Le moindre retard dans l'un de ces aspects risque donc d'entraver l'acquisition de la morphosyntaxe.

Si les interprétations théoriques des troubles morphosyntaxiques divergent actuellement, elles se basent néanmoins sur des données linguistiques comparables. La plus grande partie de ces observations a été récoltée en langue anglaise, ce qui n'est pas entièrement satisfaisant pour aborder l'étude des enfants de langue française. Pourtant, les données francophones existent et peuvent, elles aussi, contribuer à la compréhension des troubles langagiers des enfants. Les difficultés morphologiques et syntaxiques seront envisagées dans le paragraphe suivant.

Selon Parisse et Maillart (2004), il est difficile de parler de morphosyntaxe chez les très jeunes enfants. Pendant la première période du développement du langage, on observe surtout l'apparition de mots isolés et des premières constructions. Le qualificatif de construction doit être attribué avec précaution à cet âge. On distinguera une forme toute faite comme « *la voiture* » qui est apprise globalement, c'est à dire où l'article et le nom sont indissociables pour l'enfant, et une forme manifestement construite par l'enfant comme « *voiture donne* » qui est constituée d'une combinaison de deux mots que l'enfant utilise isolément par ailleurs.

Ils continuent en précisant que les retards et les troubles initiaux du langage oral en production s'expriment de deux manières, soit par une absence totale de production linguistique, soit par une pauvreté des premières productions linguistiques. Dans tous les cas, l'évaluation est compliquée par la variabilité très importante du développement normal du langage. L'âge d'apparition des premiers mots clairement identifiés chez un enfant peut varier et se situer entre 12 et 24 mois si l'on se réfère à la théorie maturationniste. Le constat est que

les premières productions de l'enfant sont marquées par des énoncés mono ou dissyllabiques. C'est l'interprétation de l'adulte qui fait des ces syllabes des énoncés à part entière. Il est donc difficile d'évaluer à la fois le volet sémantique et le volet morphosyntaxique étant donné que les énoncés sont encore truffés d'erreurs articulatoires qui les rendent inintelligibles. Cette difficulté est plus importante chez les enfants présentant des troubles spécifiques de développement du langage.

Toutefois, des études menées par Parisse et Maillart (2004) montrent que malgré la faible longueur des énoncés produits, l'enfant francophone produit très tôt de nombreux marqueurs morphosyntaxiques tels que l'article, l'auxiliaire et le pronom personnel sujet. Ainsi, deux syllabes suffisent pour produire un article et un mot (*le lit*) ou un pronom personnel et un verbe (*il joue*). D'après Veneziano & Sinclair (2000), le marqueur morphosyntaxique peut être réduit à une simple voyelle centrale indifférenciée durant la seconde année de l'enfant. Ceci est aussi le cas pour les enfants ayant un retard de langage, mais cette tendance subsiste plus longtemps.

Ces difficultés langagières font, depuis un certain temps, l'objet d'un intérêt tout particulier dans le domaine de l'acquisition du langage et la psycholinguistique. En effet, les recherches sur l'origine des difficultés morphosyntaxiques offrent une possibilité intéressante de confrontation entre deux conceptions théoriques très différentes : la première est dérivée d'une approche linguistique formelle inspirée des travaux de Chomsky tandis que la seconde est dérivée d'une approche développementale psycholinguistique plus fonctionnelle, d'après Maillart et al. (2002).

3-5-1- L'approche linguistique formelle

Pour les défenseurs de l'approche formelle, le langage est vu comme un organe autonome qui possède son propre programme génétique et sa propre architecture neuronale. Leur cadre théorique repose sur la théorie de la Grammaire Universelle de Chomsky (1982) qui se définit comme un ensemble de contraintes innées sur la forme que la grammaire peut prendre dans n'importe quelle langue naturelle. Selon cette approche, les troubles morphosyntaxiques des enfants dysphasiques résulteraient d'une altération de certaines de ces contraintes. Le principal enjeu théorique des études chez les enfants dysphasiques devient alors d'identifier plus précisément ces atteintes.

3-5-1-1- Aperçu de la théorie

A la fin des années cinquante, Chomsky (1957) proposa un premier cadre théorique permettant de rendre compte de l'importante complexité linguistique maîtrisée à l'état adulte : la Grammaire Générative. Cette grammaire se basait sur un système de règles de réécriture qui permettaient de dériver la forme de surface d'une phrase de sa structure profonde, la structure sous-jacente, qui fournissait une représentation abstraite de la phrase pour laquelle les relations grammaticales étaient spécifiées. Ce cadre théorique qui s'est révélé très heuristique a fait l'objet de nombreux remaniements (Chomsky, 1981 ou plus récemment le *Minimalist Program* Chomsky, 1993), sans toutefois s'écartez de ses objectifs principaux à savoir la caractérisation du savoir linguistique des locuteurs adultes, la faculté de langage, et le développement de cette faculté.

Selon Chomsky (*ibid*), la faculté de langage, ou Grammaire Universelle, doit être innée. En effet, les données linguistiques adressées aux jeunes enfants ne reflètent, par définition, que la structure de surface de la langue et sont opaques aux structures sous-jacentes plus profondes. Le langage humain ne semble donc pas prédictible à partir des seuls stimuli langagiers puisque l'input langagier fourni à l'enfant n'est pas suffisamment riche pour permettre l'acquisition de structures linguistiques aussi complexes que celles de sa langue maternelle, c'est ce que Maillart et al (2002 : 87) appellent « *l'argument de pauvreté de l'input* ». Deux autres arguments renforcent le postulat d'innéité : le caractère universel de la faculté de langage renforcé par le fait que le développement de la compétence linguistique ne fait l'objet d'aucun apprentissage explicite.

Pour expliquer le développement de la faculté de langage, Chomsky (*ibid*) recourt au «*Language Acquisition Device* » (LAD) ou dispositif d'acquisition du langage qui permet de transformer l'input langagier fourni aux enfants en une compétence linguistique complète telle que théorisée par la Grammaire Générative. Pourtant, même en postulant un organe mental spécifique à l'espèce humaine et pré-équipé pour l'acquisition des langues, il reste important d'expliquer comment, en fonction de l'environnement linguistique auquel il est confronté, l'enfant va acquérir une langue spécifique. C'est notamment pour répondre à cette question que Chomsky va développer la théorie des principes et paramètres (Chomsky, *ibid*). Il distingue des principes contenant tout ce qui fonde la grammaire d'une langue humaine des paramètres qui rendent compte des variations syntaxiques entre les langues. Chaque langue spécifique requiert une assignation particulière des valeurs des paramètres. L'exemple classique du paramètre « pro-drop » illustre ce fonctionnement. Certaines langues, comme

l’italien ou l’arabe, tolèrent des phrases sans sujet apparent alors que dans d’autres, comme le français ou l’anglais, l’omission du sujet apparent rend la phrase agrammaticale. Chez l’enfant, la Grammaire Universelle est supposée être présente sous la forme d’un système de principes et de paramètres. En réponse aux données langagières fournies par l’environnement, l’enfant va assigner certaines valeurs aux paramètres.

Au départ, l’enfant est donc ouvert à n’importe quelle langue humaine puisqu’il possède l’ensemble des principes qui régissent les différentes langues. Les ressemblances entre langues reflètent le fait que les mêmes principes innés les représentent de façon structurelle dans l’esprit humain et les différences s’expliquent par les valeurs distinctes des paramètres. L’acquisition d’une langue peut ainsi se résumer en une assignation des valeurs de paramètres appropriés. Cette assignation n’est ni acquise, ni appliquée, elle découle naturellement de la compétence grammaticale de l’enfant. Ainsi, comme le dit Pollock (1997 : 13), « *l’apprentissage de leur langue maternelle n’est pas quelque chose que font les enfants mais qui leur arrive* ». Notons que les tenants d’une approche nativiste ne rejettent pourtant pas toute notion d’apprentissage. Certains aspects de la langue, comme la forme phonétique et phonologique des concepts (apprentissage lexical), doivent faire l’objet d’un réel apprentissage.

On peut toutefois se demander pourquoi, si les enfants disposent dès la naissance d’une faculté de langage riche et invariante, les productions langagières des jeunes enfants ne sont pas directement similaires à celles des adultes, du moins d’un point de vue grammatical puisqu’on vient de souligner la nécessité d’un apprentissage lexical. Deux approches actuellement explorées cherchent à rendre compte de ces différentes étapes dans l’acquisition. Pour certains, les différents modules de la Grammaire Universelle, en totalité ou en partie, font l’objet d’un processus de maturation. C’est seulement au terme de cette maturation que la langue peut manifester sa complexité. Pour d’autres, les modules de la Grammaire Universelle sont directement fonctionnels mais ne peuvent s’exprimer pleinement à cause de l’immaturité d’autres capacités cognitives comme l’attention ou la mémoire. Il faudra attendre la maturation de ces capacités, indépendante de la maîtrise de la langue, pour voir apparaître la complexité langagière.

3-5-1-2- Implication sur les troubles morphosyntaxiques

D'après Maillart et al (2002), ce cadre théorique a plusieurs conséquences pour la compréhension des troubles langagiers. La première concerne la nature même du déficit correspondant aux troubles développementaux en morphosyntaxe. D'après les nativistes, la grammaire ne s'apprend pas. Elle découle simplement des compétences grammaticales innées chez l'enfant. Si les enfants présentent des troubles grammaticaux, cela résulterait d'une altération de leur compétence sous-jacente. La deuxième implication découlait directement de la première : puisque la production et la compréhension d'un phénomène grammatical dépendent de représentations sous-jacentes communes, une altération de ces représentations devrait donc être observable dans les deux volets du langage à savoir la production et la compréhension. Une troisième conséquence résulte de la spécificité des représentations grammaticales. Ces représentations sont supposées être innées et relativement indépendantes des autres niveaux linguistiques.

Par conséquent, elles ne sont pas influencées par la maîtrise des autres niveaux langagiers, soit les niveaux phonologiques, lexicaux, discursifs ou pragmatiques. Tout déficit associé est donc considéré comme la cooccurrence de troubles et ne peut être vu comme facteur causal. Enfin, puisque la compétence grammaticale n'est pas apprise, les difficultés morphosyntaxiques ne devraient pas s'améliorer suite à une prise en charge thérapeutique.

➤ Des représentations sous-jacentes altérées

Les enfants dysphasiques ont des difficultés particulières avec la morphologie verbale. Quand on compare leurs productions à celles d'enfants normaux de même âge sur les énoncés courts ou longs, on constate qu'ils omettent significativement plus souvent les flexions verbales de temps (tous les verbes sont à l'infinitif), de nombre (pas de distinction entre le singulier et le pluriel, étant donné qu'ils n'utilisent pas des articles) et même de genre (le genre féminin n'existe pas dans leurs productions). Ces difficultés peuvent, en outre, persister très longtemps.

Si la plupart des auteurs adoptant un cadre théorique inspiré de la Grammaire Universelle s'accordent au fait que les représentations sous-jacentes sont à l'origine du déficit, ils peuvent néanmoins différer lorsqu'il s'agit d'en préciser davantage la nature. Certains chercheurs comme Van der Lely & Ullman (2001) parlent d'un déficit grammatical qui affecterait les règles de formation des formes régulières du passé (en anglais, par l'ajout du suffixe -ed) par opposition aux formes irrégulières, intactes car stockées en mémoire

(hypothèse *dual mechanism /grammar specific*). Ils ont testés les enfants dysphasiques de plus 11 ans appariés à des enfants normaux de 4-5ans. Pour d'autres auteurs (Gopnik & Crago, 1991), cette règle n'est pas altérée mais absente de la grammaire sous-jacente des personnes affectées. Les enfants dysphasiques présenteraient alors une incapacité sévère et permanente à acquérir les règles implicites pour marquer, entre autres, le temps, le nombre et la personne (hypothèse *feature blindness*). Enfin, un déficit de maturation linguistique ou du programme d'acquisition est parfois rendu responsable du fait que les enfants dysphasiques resteraient plus longtemps que les enfants contrôles à une période développementale immature pendant laquelle des marques de temps obligatoires sont considérées comme facultatives (hypothèse de *Extended Optional infinitive* ; Rice, Wexler & Cleave, (1995) sur des enfants dysphasiques âgés de 5 ans appariés à des enfants normaux de 3 ans). On notera que dans ce cas, les performances des enfants dysphasiques ne sont pas qualitativement différentes de celles d'enfants appariés par niveau de complexité langagière, ce qui n'était pas le cas des deux premières hypothèses.

➤ Un pattern similaire en production et en compréhension

D'après la Grammaire Universelle, des représentations sous-jacentes communes permettent de produire mais aussi de comprendre des énoncés grammaticaux. Une dissociation importante entre capacités de production et de compréhension des mêmes structures n'est donc pas probable. Pour illustrer ce propos, l'une des hypothèses proposées pour rendre compte des troubles morphosyntaxiques développementaux, soit l'hypothèse « *Extended optional infinitive period* » présentée ci-dessus, invoque une immaturité des représentations sous-jacentes spécifiques aux marques de temps. Selon cette hypothèse, les enfants dysphasiques, tout comme les très jeunes enfants, feraient référence à une grammaire distincte de la grammaire adulte et devraient porter des jugements de grammaticalité similaires à leurs productions morphosyntaxiques. Cette prédiction est vérifiée par Rice, Wexler & Redmond (1999) qui montrent que les enfants dysphasiques, de même que de jeunes enfants appariés, acceptent certaines productions non grammaticales pour autant qu'elles soient compatibles avec leurs représentations grammaticales immatures.

➤ Pas d'influence des autres niveaux

L'hypothèse « *dual mechanism / grammar specific* » postule un mécanisme double comportant le recours à une règle spécifique de formation pour les marques régulières du passé et un stockage en mémoire des formes irrégulières. Une des conséquences du recours à

une règle grammaticale est que les productions qui en sont issues ne doivent pas, par définition, être influencées par des variables lexicales telles que la fréquence d'usage ou le voisinage phonologique (le nombre de mots ne différant que par un seul phonème d'un mot cible). Inversement, les productions récupérées en mémoire devraient être sensibles à ces mêmes variables. Ces prédictions ont été vérifiées dans une population d'adultes normaux par Ullman (1999). De même, Van der Lely & Ullman (2001) interprètent le fait que les productions des formes passées régulières des enfants dysphasiques, mais pas des enfants normaux contrôles, sont influencées par un effet de fréquence comme une altération des règles de formation chez les enfants dysphasiques. Ces derniers compenseraient, selon ces auteurs, leurs difficultés d'utilisation de règles par la mémorisation des formes tant irrégulières que régulières, comme en témoigne l'effet de fréquence mis en évidence au sein des deux formes. On notera toutefois que cette même sensibilité aux variables lexicales pour des formes régulières a déjà été démontrée dans une population d'enfants sans troubles langagiers chez Marchman (1997). Bien évidemment, ces résultats sont incompatibles avec un tel cadre théorique.

➤ Pas d'influence de la rééducation

Si à l'origine des difficultés morphosyntaxiques développementales se trouvent des représentations altérées ou manquantes, ces difficultés devraient persister et se révéler peu sensibles aux effets d'une prise en charge, même spécifique. Seul le recours à des procédures de compensation pourrait alors rendre compte des améliorations observées. A ce jour, très peu d'études ont été consacrées à ce sujet. Cependant, les études de Gopnik (1999) qui soulignent le caractère familial et surtout persistant des troubles, même à l'état adulte, pourraient être interprétées dans ce sens.

3-5-1-3- Les critiques

Les deux principaux arguments avancés par Chomsky (1982) pour justifier sa position théorique, l'universalité de la grammaire et la pauvreté de l'input langagier, ont fait l'objet de nombreuses critiques. Le premier argument invoque *l'universalité de la grammaire et son fondement inné*. Chomsky (ibid) pense que seule une grammaire universelle innée permet de rendre compte de la facilité avec laquelle les enfants apprennent n'importe quelle langue. Cet argument nécessite deux présuppositions : le caractère universel de la grammaire et le caractère inné des propriétés universelles du langage. Quand Chomsky (ibid) compare le

langage à un organe mental, il postule également que, par analogie avec le développement d'autres organes, le langage doit se développer de façon prédictible et sans grande déviation de sa course embryogénique universelle. Ce postulat ne fait pas l'unanimité : certains auteurs soulignent au contraire l'importante diversité caractérisant l'acquisition du langage, que ce soit d'une langue à l'autre ou au sein d'une même langue (Bates & al, 1992). Le développement des études inter-langues a ainsi remis en cause l'apparente universalité dans l'acquisition d'une langue. Sur cette base, Bates & Marchman (1988) discutent quatre postulats universels avancés dans le cadre de la Grammaire Universelle.

Le premier proclame que les enfants procèdent, de façon ordonnée, des mots isolés avec des combinaisons de formes non fléchies (style télégraphique) pour ensuite acquérir les formes fléchies. Des études sur l'acquisition du langage chez des jeunes enfants turcs contredisent la nécessité d'un passage par un stade télégraphique. Dès deux ans et demi, ces enfants qui sont élevés dans une langue possédant une morphologie grammaticale riche maîtrisent parfaitement les marques de flexions. En revanche, les jeunes russes ou les serbo-croates qui, eux aussi sont confrontés à une langue morphologiquement complexe, doivent attendre d'avoir 6 ou 7 ans pour les produire correctement. L'explication de ces différences développementales résideraient dans la nature même de la langue cible : en turc, la morphologie est extrêmement régulière et transparente alors qu'en russe elle est particulièrement irrégulière. Par conséquent, le premier postulat doit donc être reformulé : les enfants ont tendance à acquérir en priorité des structures régulières, indépendamment de leur fonction grammaticale.

Le deuxième postulat concerne la tendance à omettre les verbes dans les premières combinaisons de mots. Cette tendance à omettre préférentiellement les verbes est infirmée. En effet, les jeunes locuteurs italiens omettent davantage les sujets que les verbes, alors que les enfants hongrois eux omettent, plus souvent l'objet. Cette fois, c'est la valeur informative de ces structures qui serait à l'origine de leur préservation ou de leur omission. Une troisième affirmation repose sur l'utilisation plus précoce des indices sémantiques pour la compréhension des relations agent-objet plutôt que des indices d'ordre des mots. A nouveau, les comparaisons inter-langues vont montrer que cette tendance n'est pas universelle. Ainsi, les jeunes anglophones recourent principalement à des stratégies d'ordre des mots pour assigner les rôles thématiques et ce, même si les indices sémantiques contredisent cette interprétation. En revanche, les enfants italiens se basent eux sur des stratégies sémantiques.

Enfin, un dernier postulat affirme que les indices d'ordre des mots sont acquis avant les indices portés par la morphologie grammaticale. Ce sont, une nouvelle fois, les enfants turcs

qui vont apporter un contre-exemple à cette affirmation. Dès deux ans, ils utilisent les indices morphologiques pour comprendre un énoncé alors qu'il faudra attendre leur quatrième anniversaire pour qu'ils tiennent compte des indices d'ordre des mots. Une interprétation intégrée des données relatives à la compréhension (3^{ème} et 4^{ème} postulat) permet de montrer que, selon leur langue maternelle, les jeunes enfants utilisent trois types d'indices : les indices sémantiques, les indices d'ordre de mots ou les indices basés sur la morphologie d'après Bates & Marchman (1988). Les propriétés de la langue à acquérir jouent un rôle important dans la détermination de l'ordre d'acquisition. On ne peut donc pas réellement parler de séquences universelles d'acquisition.

Enfin, il ne faut pas attendre que l'universalité de la grammaire soit démontrée pour critiquer l'inférence logique qui relie universalité et base génétique. L'universalité d'un trait ou d'un comportement n'implique pas forcément qu'il soit d'origine génétique. La relation entre génotype et phénotype est rarement directe. Les biologistes le savent, les gènes sont responsables de variation mais aussi de constance dans le développement (Bates & al 1988).

Le second argument est celui qui concerne la pauvreté du stimulus. De nombreux chercheurs se sont penchés sur l'input langagier. Il ressort de ces études que, même chez des enfants prélinguistiques, les variations de style d'interaction, le nombre d'interactions et la structure de la parole adressée aux enfants jouent un rôle important sur le développement linguistique ultérieur. La qualité de l'input (diversité langagière) est ainsi fortement liée à la croissance du vocabulaire. L'évaluation des interactions verbales adultes-enfants a de plus montré que l'input langagier fourni aux jeunes enfants était parfaitement grammatical et qu'il présente des modifications de l'ensemble des aspects langagiers (intonation, accentuation, hauteur tonale, débit de parole, choix des termes lexicaux, longueur des énoncés, organisation discursive) destinées à faciliter le traitement langagier selon Rondal & al (1999). Enfin, les travaux présentés par Bates & Marchman (1988) soulignent que les enfants retirent suffisamment d'informations de l'input langagier pour adapter leur stratégie de traitement du langage.

3-5-2- L'approche développementale

Les précurseurs de l'approche développementale du langage, principalement Elman & al (1996) et MacWhinney (1999), pensent que la grammaire est ce qu'elle est parce qu'elle répond à des contraintes de traitement de l'information pour exprimer des significations universelles. La grammaire est simplement une réponse au problème de la linéarisation de

l'information. Les mécanismes utilisés par la grammaire trouvent donc leurs racines dans des systèmes cognitifs et neuronaux non spécifiques au langage (Bates & MacWhinney, 1989). Cette conception considère que le langage émerge de l'interaction entre des capacités cognitives plus générales et un environnement linguistique particulier ou normal. L'origine de troubles morphosyntaxiques ne serait donc pas spécifiquement linguistique et a fortiori pas spécialement grammaticale.

3-5-2-1- Aperçu de la théorie développementale

Une approche alternative de l'acquisition du langage, connue sous le nom d'approche développementale, connaît actuellement un développement important. Elle s'enracine dans d'anciens travaux inter-langues et s'inspire directement des apports théoriques récents issus des sciences cognitives en adoptant notamment les modélisations connexionnistes. Elle étend aussi les principes des théories des systèmes dynamiques au développement du langage et de la cognition. Contrairement à l'approche formelle, l'approche développementale ne postule pas des connaissances spécifiquement linguistiques comme pré-requis au développement du langage. Le langage émergerait non pas de représentations innées, mais sous la pression de l'interaction entre d'une part, des capacités cognitives générales (attention, association, mémoire) des enfants et d'autre part, l'environnement. Le postulat d'une faculté linguistique spécifique nécessaire pour expliquer l'acquisition du langage est remplacé par des mécanismes inductifs généraux d'apprentissage selon Lust (2000). L'apprentissage du langage est un phénomène dynamique qui consiste à extraire des régularités d'un input riche (plus complet et plus régulier contrairement à ce que prétendaient les nativistes). Ces régularités, presque statistiques, joueraient un rôle important dans l'acquisition du langage. Par opposition au caractère passif de l'acquisition du langage dans le courant chomskyen, MacWhinney (1999) propose une vision radicalement active de l'enfant qu'il présente comme en perpétuelle restructuration langagière à travers le processus dynamique de la prise de perspective. L'enfant pour comprendre le langage doit ainsi apprendre à modifier sa propre perspective des événements en intégrant des informations de nature sensorielle, spatiale, causale et sociale.

Les capacités cognitives générales sont vues comme des « outils de traitement » qui ne peuvent pas s'appliquer n'importe comment : elles sont fortement contraintes par leurs limitations intrinsèques. L'approche développementale considère précisément que ces limites des outils de traitement imposent des contraintes. L'apprentissage du langage serait une

construction, et non une simple interaction, résultant d'outils limités appliqués à un input langagier et aux besoins communicatifs. De même, les différentes grammaires rencontrées d'une langue à l'autre sont considérées par les tenants de l'approche émergente (Bates & MacWhinney 1989) comme étant un ensemble de solutions possibles au problème du transfert de significations multidimensionnelles à travers des canaux linéaires de transmission de l'information, contraints par des systèmes de traitement à capacité limitée. En raison de ces contraintes, la performance n'est jamais identique à la compétence sous-jacente. Par conséquent, la performance fait l'objet de critique et d'analyse dans l'acquisition du langage et non la compétence sous-jacente comme le postulent les chercheurs d'inspiration chomskyenne.

Les contraintes imposées par les systèmes de traitement de l'information ont ainsi une influence sur la façon dont nos connaissances vont s'organiser et sont, par conséquent, à l'origine d'une partie de la régularité de l'input linguistique. Appliquée à l'étude du développement, la prise en considération des limitations de performances ouvre des perspectives théoriques intéressantes. Newport (1990) propose par exemple une hypothèse « moins-est-plus » selon laquelle les contraintes attentionnelles et mnésiques particulièrement importantes chez les jeunes enfants (empan restreint) faciliteraient l'apprentissage. Cette hypothèse a été reprise et développée par Elman (1999) qui montre par la simulation d'un réseau neuronal, que de meilleurs résultats pour l'apprentissage d'aspects langagiers complexes (structure verbe argument) sont obtenus quand la « mémoire » du réseau est initialement faible puis augmentée progressivement (Sabbagh & Gelman, 2000).

Les tenants de l'approche développementale, du fait qu'ils rejettent d'emblée l'idée d'un traitement modulaire n'implique pas nécessairement qu'ils soient opposés à une modularité plus tardive des traitements. Pour certains comme Karmiloff-Smith (1998), cette modularité apparaîtrait tardivement et serait la conséquence d'une automatisation des traitements. Le développement cognitif se traduirait par le passage d'un traitement plus général à une spécialisation progressive.

3-5-2-2- Implications sur les troubles morphosyntaxiques

L'implication principale de ce cadre théorique est qu'elle permet de rendre compte des troubles langagiers sans postuler d'atteinte spécifiquement linguistique, mais en postulant un

déficit des outils généraux. Ensuite, puisque l'accent est davantage mis sur la performance pour rendre compte de l'acquisition du langage, celle-ci doit se révéler sensible à la demande cognitive de la tâche. De façon similaire, la syntaxe n'étant pas postulée autonome, des interactions entre niveaux linguistiques pourront être observées. Enfin, la dynamique de l'apprentissage engendre une variabilité des performances qui devront être prises en considération.

➤ Un déficit des capacités générales de traitement

Les difficultés de morphologie verbale mises en évidence chez les enfants dysphasiques sont, au lieu d'invoquer un déficit grammatical, interprétées par les défenseurs de l'approche émergente comme un déficit de capacités de traitement chez les enfants dysphasiques (Bishop, 1992). Elle s'attache à décrire uniquement les conséquences, langagières ou non langagières, de cette limitation. La théorie de surface proposée par Leonard, Mac Gregor & Allen (1992) en est une belle illustration. Selon cette théorie, les limitations des capacités de traitement combinées aux caractéristiques de surface de la langue expliqueraient les difficultés en morphologie verbale. Plus précisément, les auteurs supposent que, même si ces enfants sont capables de percevoir et de produire des morphèmes brefs et non accentués en position finale (*ex. -ed ou-s en anglais*), la réalisation de traitements supplémentaires nécessaires (relier le morphème à son radical) rend ces morphèmes plus vulnérables à une perte d'information. Un nombre plus important d'expositions est nécessaire avant que ces formes grammaticales ne soient maîtrisées. Par ailleurs, ce type d'interprétation remet en cause le caractère spécifiquement langagier des troubles des enfants dysphasiques. A l'appui d'un déficit plus général, des études mettent en évidence de nombreuses altérations non linguistiques associées.

➤ Des performances influencées par la demande de la tâche

Si les enfants présentant des troubles langagiers disposent de ressources de traitement limitées, leurs performances langagières devraient se montrer particulièrement sensibles à des modifications de la demande de la tâche. Plusieurs expériences confirment cette prédition. Leonard & al (2000) observent que les enfants dysphasiques bénéficient plus que les enfants contrôles d'un allègement du traitement nécessaire pour la production de morphèmes grammaticaux tandis que Maillart & Schelstraete (2002) mettent en évidence une détérioration des performances en compréhension de phrases significativement plus

importante pour les enfants dysphasiques que pour les enfants contrôles lorsque la charge en mémoire est progressivement augmentée.

➤ Influences des autres niveaux langagiers

Une approche qui propose que l'enfant construit son langage à partir des régularités statistiques extraites de l'input langagier postule forcément des interactions au sein des différents niveaux linguistiques. Ainsi, Bates & Goodman (1999) pointent les interactions entre développement grammatical et lexical. De même, de nombreuses études ont montré que l'apprentissage de la syntaxe pouvait être facilité par l'utilisation d'indices phonologiques, acoustiques ou prosodiques (Morgan, Meier & Newport, 1987). L'étude de la pathologie apporte à nouveau un éclairage intéressant : les déficits grammaticaux isolés sont rares. Plus de 79% des enfants initialement diagnostiqués pour un déficit morphosyntaxique présentent également un déficit significatif en phonologie (Bishop & Edmundson, 1987). Inversement, 86% des enfants présentant des troubles phonologiques ont un retard de développement en morphosyntaxe (Shrieberg & Kwiatkowski, 1988).

➤ Une dynamique d'apprentissage

Selon l'approche émergente, l'apprentissage est probabiliste et n'est donc pas un phénomène tout ou rien qui peut être décrit par un modèle stable. La dynamique d'apprentissage revêt une importance capitale comme en témoigne la grande variabilité des productions langagières des enfants. L'étude de cette variabilité permet de mieux comprendre l'instabilité d'un système en développement car les connaissances non automatisées se révèlent plus sensibles aux demandes contextuelles. A titre d'exemple, Evans (1996) met en évidence chez des enfants dysphasiques une grande variabilité des performances en morphologie verbale en fonction de la demande discursive. En langage spontané, les enfants dysphasiques font plus d'erreurs grammaticales lors d'un changement de tour de parole (condition plus coûteuse) qu'au sein d'un même tour. Cette observation a des conséquences cliniques et expérimentales évidentes pour les modalités de diagnostic des troubles morphosyntaxiques.

3-5-2-3- Les critiques

Alors que les tenants d'une approche émergente remettent en question l'universalité de la grammaire, et par conséquent, l'universalité d'une grammaire interne, leurs opposants, en

particulier Lust (2000), leur reprochent le peu de généralisation d'une approche, forcément inductive, contrainte par l'étude de langues spécifiques. Les chercheurs qui travaillent avec pour cadre théorique la Grammaire Générative appliquent une méthodologie déductive et partagent, globalement des conceptions théoriques communes. En revanche, comme le soulignent Sabbagh & Gelman (2000) il n'y a pas encore, à l'heure actuelle, un consensus qui permettrait de définir précisément « l'émergence ».

Ce label semble indifféremment appliqué à toutes les approches non nativistes. Par exemple, on considère comme étant de l'émergence tantôt la facilitation tantôt le développement ou même l'apprentissage par l'expérience. Bref, ce concept est large et actuellement peu défini ce qui, d'un point de vue théorique, l'affaiblit.

Une seconde critique est formulée par Sabbagh & Gelman (*ibid*) qui distinguent deux classes de dispositifs utilisés dans les différentes conceptions d'acquisition du langage : la première classe comprend des *outils plus généraux* (traitement attentionnel, mnésique ou autre) qui déterminent le type d'opérations qui peuvent être réalisées, mais qui ne spécifient ni quand ni où ces opérations seront appliquées. La seconde classe qu'ils comparent à un *plan* reprend des informations qui spécifient où et *quand* les outils doivent être utilisés. Fors de cette distinction, ils présentent l'hypothèse émergente forte comme une utilisation exclusive des outils généraux sans recourir à un plan ou des représentations qui guideraient cette application.

Toutefois, MacWhinney (2000) critique leur interprétation : refuser de reconnaître l'importance que l'approche émergente accorde au rôle du corps, du cerveau ou de la situation sociale revient à la réduire à une conception empirique depuis longtemps dépassée. L'enfant n'est plus considéré comme une *tabula rasa* perceptive. Les processus de traitements généraux qui sous-tendent l'apprentissage interagissent avec les habiletés perceptives spécifiques aux différents domaines. Par exemple, la production phonologique est fortement contrainte par des caractéristiques anatomiques et physiologiques des organes de la phonation.

Par ailleurs, l'approche émergente semble très proche des premières théories connexionnistes des années 1980. Dans ces modèles, l'accent est mis sur un ensemble de connexions aléatoires qui se transforment de façon à ce que l'input et l'output soient reliés systématiquement par un système de procédure d'apprentissage généralisé, et ce, sans recourir à un système explicite de règles. Ce type de modèle suppose que l'enfant subit passivement l'apprentissage. Or, l'approche émergente réintroduit la notion d'enfant actif dans son apprentissage, notamment en accentuant le rôle du support social.

Pourtant, on s'en doute, la principale critique réside dans la volonté de l'approche émergente à rendre compte du développement du langage sans faire intervenir des connaissances langagières spécifiques innées. Pour de nombreux nativistes, la complexité de la langue ne peut être apprise en faisant uniquement appel à des outils généraux.

3-5-3- L'approche constructiviste

Leroy, Parisse et Maillart (2008) ont développé une nouvelle approche dans la psycholinguistique pathologique. Il s'agit de la Théorie Usage et Construction (TUC). Celle-ci unifie deux approches fondamentales de la linguistique cognitivo-fonctionnelle : la grammaire de construction et la théorie basée sur l'usage. Cette approche postule l'émergence progressive des structures langagières via l'utilisation de processus cognitifs généraux. C'est sur la base d'unités concrètes que l'enfant réalise des généralisations lui permettant d'aboutir à des constructions linguistiques plus abstraites. Si les hypothèses émises par ces deux approches commencent à être éprouvées dans le domaine du développement langagier normal, toutefois, elles n'ont pas encore été testées auprès d'une population pathologique. Leroy, Parisse et Maillart (*ibid*) emettent de nouvelles hypothèses, issues de la TUC, pour tenter de comprendre les difficultés morphosyntaxiques rencontrées par les enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral. Ces hypothèses, non éprouvées à l'heure actuelle, ouvrent la voie à de nouvelles recherches et constituent une base théorique intéressante pour de futures études comportementales. Trois postulats majeurs la caractérisent.

Dans un premier temps, elle considère que le langage n'est pas une faculté cognitive autonome. C'est l'utilisation de processus cognitifs généraux qui va permettre l'émergence progressive des structures du langage. Le développement langagier dépend donc de propriétés et des habiletés fonctionnelles non spécifiques au domaine langagier mais identiques au reste de la cognition. Selon le second postulat, la grammaire est conceptualisation ; il ne s'agit en aucun cas d'une faculté innée. Ainsi, les schémas et les catégories linguistiques vont s'élaborer progressivement, en fonction des expériences langagières vécues par l'enfant.

Le dernier postulat majeur est que la connaissance du langage émerge de son utilisation. Les formes linguistiques perçues et produites par l'enfant et son entourage jouent un rôle crucial dans le développement des constructions linguistiques. L'approche cognitivofonctionnelle se distingue de l'approche générativiste (Chomsky, 1959 ; Pinker, 1994) selon laquelle il existe des connaissances linguistiques innées, antérieures à toute exposition langagière, spécifiques du langage, permettant la production et la compréhension

du langage. Dans ce cadre, la tâche de l'enfant consiste seulement à découvrir de quelle manière ces connaissances s'appliquent à la langue particulière qu'il apprend. L'enfant dispose à la naissance de catégories et schémas linguistiques comparables à ceux des adultes ; il ne doit pas les acquérir.

Les récents développements en linguistique et psycholinguistique cognitivo-fonctionnelles (cf. Langacker, 1987) ont suscité une prise en considération plus importante d'une approche et théorie du développement du langage : l'approche constructiviste. Elle suggère que la complexité et la structure des formes morphosyntaxiques ne peuvent s'expliquer que dans une perspective constructiviste, où l'enfant développe la plupart de ses nouvelles formes en complexifiant et en généralisant ses propres productions antérieures. C'est à l'aide de son propre niveau linguistique que l'enfant déduit de nouvelles représentations syntaxiques et affine son développement morphosyntaxique. L'enfant acquiert les constructions langagières régulières et déduites de règles de la même manière qu'il acquiert des constructions plus arbitraires et idiosyncratiques : il les apprend. Les généralisations, dérivant d'un matériel linguistique concret, sont acquises plus tardivement. Cette approche postule que la construction des structures grammaticales dépend de la complémentarité entre l'input linguistique fourni à l'enfant et les compétences cognitives générales de l'enfant en particulier lors des interactions avec les adultes (surtout lorsqu'elles sont réussies), vu que le discours adressé à l'enfant a davantage d'influence dans le cadre des interactions que dans d'autres cadres.

3-6- SYNTHESE

Les TSDLO sont un trouble spécifique de développement du langage oral. Il existe plusieurs troubles de cette nature mais la présente étude s'est intéressée aux aspects morphosyntaxiques des enfants dysphasiques. Après des tentatives des définitions des dysphasies, des hypothèses explicatives ont essayé à leur tour de mettre la lumière sur ce trouble qui ne trouve pas encore un cadre théorique approprié. Les approches formelles et développementales ont vu le jour, mais celles-ci ont été aussitôt critiquées.

Lorsqu'on cherche à expliquer les troubles morphosyntaxiques développementaux, on constate qu'il existe de nombreuses théories plus ou moins contradictoires. L'origine de ces troubles est ainsi recherchée au sein de la phonologie ou de la syntaxe aussi bien que dans des capacités cognitives générales comme la mémoire, les traitements cérébraux ou la boucle perception-production, chaque domaine présentant plusieurs théories opposées. Une pléthore d'hypothèses est révélatrice des incertitudes théoriques actuelles. Même en imaginant que les troubles du langage puissent avoir des causes différentes ou complémentaires, il est certain que le nombre de théories qui subsistera à terme sera largement plus réduit qu'il ne l'est aujourd'hui. En attendant, de nouvelles données sont nécessaires pour départager les hypothèses contradictoires. Il reste donc encore beaucoup de progrès à faire, notamment dans la compréhension des mécanismes phonétiques et phonologiques permettant de traiter le langage, des mécanismes généraux du fonctionnement cérébral et au sujet de la nature, de la structure et du traitement de la morphosyntaxe des langues. Nous désirons conclure en proposant quelques pistes qui peuvent, grâce à l'étude du développement du langage chez les enfants TSDL et DNL, apporter des éléments de réponse.

Il pourrait être intéressant d'examiner plus attentivement le lien peu étudié entre production et compréhension des morphèmes grammaticaux afin de mieux comprendre les stratégies développementales utilisées par les enfants TSDL pour s'approprier leurs connaissances grammaticales. Même si les données sont actuellement peu nombreuses, elles suggèrent que les relations entre production et compréhension ne semblent pas similaires chez les enfants DNL et les enfants TSDL. Ainsi, Chez des enfants TSDL âgés de plus 9 ans, Maillart (2003) trouve des corrélations significatives entre les performances observées en production et compréhension pour un même morphème grammatical chez les enfants TSDL, mais pas chez les enfants DNL. Les relations entre ces deux modalités méritent donc de faire l'objet de recherches complémentaires.

CONCLUSION

Ce chapitre qui s'achève nous a amené dans l'univers des dysphasies développementales. Parlant des troubles spécifiques de développement du langage oral, ce chapitre a aussi présenté les autres types de troubles à savoir les troubles articulatoires, les retards de parole et de langage puis les retards sévères que les auteurs ont appelés : Dysphasies.

Le chapitre a fait le tour de la question sur le concept même de dysphasie. Plusieurs définitions ont été proposées selon le type de symptômes observés. A partir de ces mêmes symptômes, linguistiques et non linguistiques, les auteurs se sont consacrés à la classification des dysphasies. Contrairement aux autres troubles qui ont une étiologie bien connue, il s'avère que jusqu'à ce jour l'origine des syndromes dysphasiques rentent encore inconnue du monde de la psychologie, de la psycholinguistique voire des sciences cognitives.

Néanmoins, plusieurs hypothèses explicatives ont été avancées pour mettre la lumière sur ce trouble mystérieux qui affecte sévèrement les enfants sans autres troubles associés. En reprenant ici Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 53-54), en ce qui concerne la dysphasie,

Il s'agirait ainsi d'un trouble grave et durable du développement de la production et/ou de la compréhension de la parole et du langage, en absence d'autres dyscapacités susceptibles de rendre compte de ces difficultés, telles que la surdité, la déficience mentale, des troubles neuro-moteurs, des troubles graves de la communication comme l'autisme ou une situation de privation sociale aiguë».

Cette définition précise que les deux versants du langage peuvent être déficitaires selon les cas : expression et compréhension. Tout au long du chapitre, nous nous sommes attelés à présenter les différentes théories qui pourraient rendre compte des difficultés morphosyntaxiques des enfants TSDL. Des hypothèses explicatives aux théories, rien n'a avancé de façon concrète. Pourtant les études consacrées aux troubles morphosyntaxiques des enfants TSDL devraient élargir davantage leur champ d'investigation. En effet, nous l'avons vu, qu'elles se sont actuellement centrées sur la morphologie flexionnelle verbale. La morphologie dérivationnelle ou la syntaxe sont peu envisagées.

Après la littérature et notre épilogue sur le cadre théorique dans l'acquisition du langage, les mécanismes de développement de la morphosyntaxe, les difficultés morphosyntaxiques des enfants TSDL puis les théories qui se sont succédé jusqu'ici pour rendre compte de ces phénomènes, nous allons passer à la deuxième partie de ce travail consacrée au cadre expérimental.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

La complexité de la communication humaine, mais aussi la difficulté à bien cerner tous les éléments sous-jacents altérant chaque domaine de la chaîne du langage rendent le diagnostic orthophonique difficile. Roustit (2007 : 3) déclare :

Que la source des troubles soit d'ordre sensoriel, organique, neuropsychologique ou d'origine psychique, cette difficulté se répercute, à l'évidence, sur la formulation de l'hypothèse diagnostique.

Les troubles de développement du langage oral (TSDLO), étudiés ici dans le cadre des dysphasies développementales, constituent un cadre d'étude relativement complexe. Dans cette partie expérimentale, il est question de procéder à l'évaluation des enfants TSDLO. L'évaluation d'un enfant qui présente des troubles graves de l'acquisition du langage répond, selon Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 86),

moins à une notion classique de diagnostic qu'à une démarche d'identification et de compréhension : identification des troubles par rapport, bien sûr, à la normalité mais surtout par rapport à d'autres troubles du développement qui peuvent évidemment interférer le langage. Il s'agit aussi d'un processus de compréhension dans le sens de construire un modèle interprétatif de chaque cas individuel afin de pouvoir prendre les décisions concrètes à propos de l'intensité et des caractéristiques du programme d'intervention ainsi que des niveaux d'apprentissage auxquels il va s'appliquer.

Evaluer le développement et le fonctionnement du langage des locuteurs-récepteurs est une activité essentielle car elle implique souvent, outre l'utilisation de tests de langage et parfois l'analyse du langage spontané, le contact avec le sujet. Techniquement, le test est d'après Rondal (2007 : 61)

une épreuve standardisée et étalonnée, permettant de situer une performance individuelle dans une distribution statistique représentative de la population à laquelle appartient le sujet testé ».

Les enfants dysphasiques sont généralement définis comme des enfants qui présentent une limitation sévère et persistante de leurs capacités langagières qui ne peut être expliquée par un facteur clairement identifié. Ces enfants présentent une grande hétérogénéité de symptômes verbaux et notamment d'importantes difficultés en morphosyntaxe.

La deuxième partie de notre étude est constituée de trois chapitres. Il s'agit des chapitres 4, 5 et 6. Le quatrième chapitre, réservé au cadre méthodologique, expose la démarche

entreprise et la procédure de collecte de données auprès de notre population expérimentale préalablement bien choisie selon les critères d'inclusion et d'exclusion. Dans ce même chapitre, nous procérons à l'évaluation de notre échantillon et c'est à l'issue de cette évaluation que nous obtenons la matière à dépouiller, à traiter et à analyser selon l'approche modulaire (Rondal 1983), objet du chapitre cinq de notre étude. Selon Rondal (*ibid*), le langage est le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes : la phonologie, la morphosyntaxe, la pragmatique et le niveau discursif auxquels s'ajoute la dimension métalinguistique. Chaque sous-système dispose d'une certaine autonomie de développement et de fonctionnement et, par conséquent, peut être exploré séparément ou isolément quoiqu'un déficit dans l'un des sous-systèmes puisse avoir des répercussions dans l'évolution et le fonctionnement de l'autre. Le niveau morphosyntaxique chez une population d'enfants dysphasiques fait l'objet de cette étude. Le dernier chapitre (chapitre 6) se prêtera aux aspects thérapeutiques employés auprès des enfants dysphasiques lors de leur prise en charge.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

INTRODUCTION

Le mot « évaluation » est un mot polysémique et sa définition est fonction du contexte. Dans le cadre de cette étude, nous penchons pour une définition orthophonique ou logopédique. En orthophonie, l'évaluation est d'une part, relative au bilan initial et relative à la notion de test qui implique une échelle de cotation d'autre part. En d'autres termes, La complexité de la réalité linguistique de la dysphasie impose une évaluation comprenant nécessairement deux volets complémentaires : un volet clinique et un volet psychométrique.

L'évaluation clinique du langage se doit de rester attentive aux capacités de communication : comment l'enfant agit-il face à un interlocuteur ? Comment s'adapte-t-il au contexte social en situation de communication ? Il s'agit là de l'axe pragmatique du langage. Dans les troubles du langage, il existe une grande différence entre le langage spontané et le langage produit à la demande. Il faut donc se donner du temps pour se rendre compte de cette différence en observant l'enfant dans un contexte de communication moins directif.

L'évaluation psychométrique portera sur les axes praxique, phonologique, sémantique et syntaxique. Le bilan des compétences linguistiques veillera à explorer la réalisation et la compréhension du message verbal en termes de ces différents axes. Le contenu d'un discours, sa fluidité, le débit, la longueur des propositions, la quantité d'information, la qualité et la variété du vocabulaire, l'élaboration syntaxique, le manque du mot sont des éléments qui doivent être pris en compte, de même que les troubles moteurs des organes phonateurs, l'apraxie et les dyspraxies, les troubles de la parole.

Les composantes clinique et psychométrique serviront à infirmer ou confirmer ensemble la réalité d'un trouble, de confronter le niveau des capacités de l'enfant qu'on est amené à examiner, avec celui qui caractérise la moyenne des enfants de sa tranche d'âge. Les résultats observés permettront d'affirmer un déficit et de préciser son degré de sévérité. A la fin de l'évaluation, le thérapeute doit énoncer des hypothèses diagnostiques. Il s'agit plus précisément de déterminer la spécificité ainsi le degré de sévérité du trouble identifié.

Les difficultés d'un diagnostic précoce peuvent résulter de l'impossibilité dans laquelle nous nous trouvons lors de l'évaluation de jeunes enfants, de disposer d'une batterie de tests suffisamment discriminants et prédictifs. Il convient de replacer le langage dans un contexte plus global et d'analyser l'ensemble des émergences de l'enfant : motricité globale et fine, interaction affective, comportement social, développement cognitif.

L'aspect évolutif du diagnostic des dysphasies ne peut être suspecté qu'à partir de 3 ans. En effet, avant cet âge, il est difficile d'affirmer un diagnostic de dysphasie, même si l'enfant

qui présente un retard n'a pas encore acquis un langage suffisant et extériorise son angoisse sous forme de comportements réactionnels.

Néanmoins, avant l'âge de 4 ans, en raison de l'absence de tests discriminatifs, l'examen linguistique ne permet pas vraiment de faire la différence entre retard de langage et dysphasie. Ce n'est bien souvent qu'après l'échec des traitements entrepris qu'on peut préciser le diagnostic, tant dans son type que dans son pronostic. Le caractère déviant du langage parlé se fait plus évident à partir de 4 ans. On peut alors noter une inintelligibilité ou des déformations plus ou moins marquées des phonèmes avec fluence conservée ou diminuée, une dissociation entre la compréhension et l'expression, une dissociation entre un vocabulaire correct et un développement syntaxique insuffisant avec une grammaire rudimentaire.

Les notions de durée, de persistance et d'évolution nous semblent fondamentales. Il faut, en effet, souligner la variabilité des anomalies dans le temps. Il n'est guère que les agnosies auditivo-verbales qui progressent très peu sur le plan langagier. Dans les autres cas, une amélioration et des modifications surviennent au fur et à mesure que l'enfant grandit et qu'il accède aux apprentissages scolaires.

C'est à partir de 4 ans et au-delà qu'on peut valablement analyser et quantifier les capacités du langage oral. Le diagnostic devra toujours être prudent, reconstruit en cours d'évolution, analysé de façon répétée et régulière, en même temps que seront évaluées par la suite les compétences d'accès au langage écrit dont les troubles sont étroitement liés à ceux du langage parlé.

Le suivi des émergences de l'enfant, sur le plan du développement cognitif et linguistique, sur le plan de la motricité globale et fine, et celui des interactions affectives du milieu familial, ainsi que la répétitivité des évaluations, permettent de mieux préciser l'importance et la valeur du problème langagier ainsi que son diagnostic.

L'évaluation du langage oral se conçoit sur la base d'un modèle théorique de référence qui décrit les troubles, l'étiologie et oriente les investigations et plus tard la prise en charge. Il est généralement admis une analyse à trois niveaux d'après Coquet (2002). Il s'agit du parcours diagnostic qui évalue les entrées (auditives, visuelles, kiné somesthésiques), des procédures de traitement (attention, mémoire, cognitif, linguistique/sémantique, métalinguistique, pragmatique...) et des sorties (production - praxies visuelles, production – praxies motrices, production – expression). Il existe différentes approches pour ce qui concerne le langage oral :

- ✓ L'approche en terme de « syndrome » : trouble de langage secondaire à un déficit sensoriel, moteur, mental, de développement de la personnalité ou trouble spécifique du développement du langage (TSDL) ;
- ✓ L'approche centrée sur la compétence langagière à l'intersection de trois composantes : la forme, le contenu et l'utilisation du langage ;
- ✓ L'approche modulaire : le langage est le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes : phonologie, lexique, morphosyntaxique, discours, pragmatique, auxquels s'ajoute un niveau métalinguistique ;
- ✓ L'approche en terme de « dysfonction » d'habiletés spécifiques hiérarchisées : au niveau primaire sensori-moteur, au niveau secondaire gnosique et praxique, au niveau tertiaire des opérations cognitives (démarche de la neuropsychologie).

Le modèle théorique auquel nous faisons référence est l'approche modulaire de Rondal (1983) que nous avons présentée précédemment. Elle a été retenue comme approche de référence lors de la conception de la Batterie EVALO 2-6 qui est notre outil d'évaluation dans ce travail. Les outils d'évaluation retenus sont décrits et classés par domaines et par tranches d'âge. Dans le cadre de notre travail, nous avons utilisé la Batterie EVALO 2-6. Cette Batterie a été construite sur ce principe et propose un éventail d'épreuves regroupées par domaines.

Nous allons évaluer les capacités morphosyntaxiques des enfants de la population expérimentale. Ce chapitre se propose de montrer la démarche expérimentale ou alors la procédure de la sélection de l'échantillon, le cadre de passation des épreuves et la méthode de cotation. Il existe une panoplie de batteries et d'épreuves d'évaluation du langage oral en fonction de la nature du trouble et de l'objectif visé. Ainsi, on peut évaluer le langage en visant quatre principaux objectifs :

- Connaître ce que le sujet est capable de réaliser ;
- Repérer les difficultés, les déficits, en découvrir l'origine, en étudier les répercussions sur l'autonomie, la communication, le langage et les apprentissages ;
- Proposer une orientation ;
- Définir un projet thérapeutique en établissant une progression selon des objectifs précis, projet adapté en fonction de la personnalité du sujet, son âge, selon la gravité de son trouble, ses potentialités et qui tient compte de la demande et de l'implication de l'entourage.

La Batterie EVALO 2-6 est le tout dernier outil d'évaluation du langage oral paru en janvier 2009. Nous l'avons choisie pour trois principales raisons : son originalité, la manipulation facile et ses avantages dans le traitement informatisé des données. Nous réservons la description de cet outil dans la section 4-2-2- consacrée à la présentation générale de cette Batterie qui met en exergue les capacités linguistiques des enfants en situation de développement normal du langage (DNL) et les enfants souffrant des troubles spécifiques de développement du langage (TSDL).

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

4-1- Description de la population

La population au sein de laquelle nous avons extrait notre échantillon de recherche est une population d'enfants francophones issus de deux milieux géolinguistiques différents, à savoir le Cameroun et le Gabon. Au Cameroun, l'étude s'est effectuée auprès d'une population essentiellement urbaine dans un cabinet orthophonique. Au Gabon, l'étude a été aussi effectuée dans une zone urbaine, à savoir la capitale Libreville. Ces enfants avec lesquels nous avons travaillé suivaient pour la plupart la rééducation orthophonique au sein de la Fondation Horizons Nouveaux (cf. annexe 5). La collecte des données de la population expérimentale n'a pas été aisée pour la simple raison que nous ne résidons pas à Libreville. A chaque voyage, on évaluait en moyenne deux enfants.

Au départ, nous avons voulu travailler avec tous les enfants inscrits à l'école spécialisée de la Fondation, mais au vu de nombreux critères exigés par la Batterie et les symptômes observés chez cette population, beaucoup d'entre eux ont été éliminés. Le premier critère étant l'âge, nous avons sélectionné ceux dont l'âge était compris entre 2 ans 3 mois et 6 ans 3 mois conformément aux normes de notre matériel d'évaluation. Ce même outil se composant de deux versions, à savoir la version « Petits » pour les enfants âgés entre 2 ans 3 mois et 4 ans 3 mois, et la version « Grands » pour ceux âgés entre 4 ans 3 mois et 6 ans 3 mois, les enfants concernés par la version « Petits » ont été aussi éliminés. Cette sélection répond à un critère scientifique qui définit la dysphasie comme un trouble de développement du langage oral qui ne peut être identifiable et diagnostiqué qu'à partir de quatre ans.

La population susceptible de répondre à notre recherche correspondait alors à la version « Grands ». Il s'agit, à cet effet, d'une population âgée entre 4 ans 3 mois et 6 ans 3 mois.

Dans ce genre de recherche, il est souvent exigé, pour garantir la scientificité, d'avoir une population contrôle afin d'apparier leurs données avec celles de la population expérimentale. Nous repartissons notre population expérimentale en quatre tranches d'âge :

- T1 : 4 ans 3 mois – 4 ans 9 mois ;
- T2 : 4 ans 9 mois – 5 ans 3 mois ;
- T3 : 5 ans 3 mois – 5 ans 9 mois ;
- T4 : 5 ans 9 mois – 6 ans 3 mois.

Mais l'outil que nous utilisons dispose déjà des données de la population contrôle. Elle est composée de 746 enfants « tout-venant » répartis aussi en quatre tranches d'âge. Les caractéristiques de cette population sont consignées dans l'ouvrage de l'utilisateur et nous

allons les ressortir dans les prochaines lignes. Nous décrirons par la même occasion notre population expérimentale.

4-1-1- Population contrôle

Dans le cadre de la validation de la Batterie *EVALO* 2-6, deux échantillons de la population ont été constitués se déclinant en « sujets tout-venant » et « sujets relevant de la prise en charge orthophonique ». A cet effet, quatre caractéristiques principales ont été mises en exergue :

- Concernant le genre, filles et garçons sont, par choix, en proportions équivalentes alors que les strates officiellement admises sont respectivement de 18.8 % de garçons et de 16.9 % de filles par tranches d'âge.
- Les catégories socioprofessionnelles des parents ont été abordées selon la classification de l’Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) chargé de la production et de l’analyse des statistiques officielles en France.
- Les enfants sont issus de trois contextes différents, définis comme « milieu familial » (7.1 %), « crèche » (5.6 %) ou classe maternelle (86.8 %). Les 0.5 % sont non déterminés.
- La provenance géographique retenue concerne toutes les régions de France métropolitaine avec un apport plus important des régions Nord / Pas-de-Calais, Rhône / Alpes, Midi-Pyrénées et Île-de-France.

Les données de la population contrôle sont disponibles dans le site OrthoEdition.com. Elles sont automatiquement appariées avec celles de tout enfant dysphasique testé à la base des épreuves qui composent la Batterie *EVALO* 2-6. Le logiciel de traitement informatisé des données est accessible via l'espace EVALO dans le site Internet susmentionné. Nous n'avions plus besoin de chercher à tester une population contrôle, mais il fallait plutôt évaluer notre population expérimentale.

4-1-2- Population expérimentale (cible)

La population expérimentale est constituée notamment par les enfants relevant d'une prise en charge orthophonique à la *Fondation Horizons Nouveaux* à Libreville au Gabon et de la *Clinique Orthophonique de Tsinga* à Yaoundé au Cameroun. A la Fondation, nous avons pris connaissance de 32 dossiers, pour lesquels les motifs de consultation étaient : « *mon enfant ne parle pas bien* » ou « *j'ai des difficultés à comprendre ce que dit mon enfant ...* »,

« sa maîtresse m'a conseillé de l'amener chez vous ». Nous reviendrons dans les détails sur les motifs de consultation dans l'élaboration de l'anamnèse de chaque enfant et ce, précisément au chapitre 5 qui traite des résultats. Le questionnaire référentiel se trouve en annexe 1.

Nous avons exclu les enfants présentant une déficience mentale et souffrant des troubles de la personnalité, et provenant d'un milieu familial bilingue ou faisant preuve de carence affective ou affectés par la surdité. La population initiale comptait donc 32 enfants dont 11 filles et 22 garçons. Procédant par une exclusion par spécificité des symptômes, nous en avons retenu 09 (4 filles et 5 garçons). Dans un premier temps, nous avons soigneusement analysé les dossiers et sélectionné des sujets qui répondaient à des critères d'inclusion et d'exclusion prédéterminés. Les critères d'inclusion étaient un retard ou une déviance importante du langage, mais leur niveau intellectuel devait se situer dans les limites de la normale. Les critères d'exclusion étaient une surdité, une psychose, une déficience intellectuelle, une situation de déprivation, certaines anomalies à l'électroencéphalogramme, une infirmité motrice cérébrale, un traumatisme crânien et un multilinguisme.

A la Clinique, procédant de la même manière qu'à la Fondation, nous évalué 03 enfants dysphasiques. La plupart des enfants que nous avons trouvés en rééducation étaient des dyslexiques (enfants atteints des troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture). Le petit groupe souffrant des troubles spécifiques de développement du langage oral n'était constitué que de 08 enfants dont 03 dysphasiques. Nous aurions pu faire mieux n'eût été le départ en vacances pour deux mois de l'orthophoniste. La clinique est comme un hôpital et ne connaît pas de date d'arrivée des patients. Pendant ces deux mois d'absence, on aurait pu recevoir d'autres cas.

Pour une meilleure lisibilité de notre échantillon, nous dressons ci-dessous un tableau de distribution de leurs caractéristiques.

Tableau n°13 : Distribution des caractéristiques de l'échantillon

Type d'échantillon	Tranches d'âge	Garçons	Filles	Total
	[4,3 – 4,9]	02	01	03
	[4,9 - 5,3]	02	01	03
	[5,3 – 5,9]	01	02	03
	[5,9 - 6,3]	02	01	03
Total général		07	05	12

4-2- Collecte des données

La méthodologie adoptée est la même que celle utilisée pour tester les représentations phonologiques. C'est-à-dire que les enfants sont testés par tranches d'âge et les résultats sont appariés avec ceux de la population contrôle. Dans un premier temps, nous avons testé une population expérimentale constituée de quatre tranches. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les données ont été collectées en deux phases et en deux lieux différents. Au début de notre recherche, nous ne disposions pas de l'outil d'évaluation des troubles de développement du langage. Mais ayant fait une revue de la littérature assez consistante, nous avons d'abord porté notre choix sur les dysphasies, puis sur les capacités morphosyntaxiques des enfants dysphasiques pris en charge dans un centre de rééducation. Nous avons remarqué que beaucoup d'études ont été faites non seulement sur l'acquisition de la langue anglaise mais, elles étaient aussi centrées sur l'aspect phonologique. Nous avons procédé à la recherche d'un outil d'évaluation et à travers la toile et via le site Internet OrthoEdition.com, nous avons découvert l'existence d'une Batterie de publication récente, plus précisément à la fin du premier trimestre de l'année 2009. Après avoir réussi à obtenir la Batterie EVALO 2-6 en juin 2009, nous nous sommes rendus à la *Fondation Horizons Nouveaux* à Libreville où nous avions déjà pris auparavant connaissance de certains cas pathologiques. C'est ainsi que les 09 enfants TSDLO ont été évalués avec la Batterie EVALO 2-6.

Dans un deuxième temps, au mois d'Août 2009, étant en vacances, nous avons évalué 03 enfants qui étaient en rééducation à la Clinique orthophonique de Tsinga à Yaoundé au Cameroun. Ces enfants ont été testés dans les mêmes conditions que ceux de Libreville et ceci nous a permis de porter notre échantillon à 12 sujets.

Bien évidemment, les parents desdits enfants ont coopéré pendant la phase d'évaluation ainsi que leur clinicienne. A chaque fois, la praticienne nous laissait le temps de faire notre travail. Par moment, elle suspendait ses séances de rééducation pour nous permettre, avec sa collaboration et sa participation, de recueillir les données pouvant nous servir dans notre étude. Notre étude a pour objectif de découvrir le comportement linguistique des enfants dysphasiques en ce qui concerne le volet morphosyntaxique. C'est dans cette optique que Coquet (2002) trouve que l'évaluation doit permettre :

- Une appréciation qualitative et quantitative en référence à une norme chiffrée ou à une variable sociale ;
- L'élaboration d'hypothèses diagnostiques ;

- Des procédures de réévaluation (pour estimer une progression ou décider de l'arrêt d'une prise en charge) ;
- Des études transversales et longitudinales par croisement de comparables et standardisées (pour harmoniser les pratiques).

En pratique clinique, on différencie trois types de démarches d'évaluation, selon Coquet & al (2009), qui sont aussi proposées de façon conjointe par *EVALO 2-6*:

- ✓ L'évaluation descriptive : A partir des grilles qualitatives et en tenant compte de ses connaissances théoriques, l'examinateur récense et décrit des signes cliniques sous forme de tableau sémiologique. En fonction d'un faisceau de signes repérés, il procède à un étiquetage du trouble.
- ✓ L'évaluation normative : A l'aide d'épreuves normalisées, l'examinateur apprécie un niveau de performance du sujet qu'il compare à une norme pour un âge donné, de façon à déterminer un éventuel écart à la norme.
- ✓ L'évaluation critériée : Ce type d'évaluation est proposé par Piérart (2005). Le testeur apprécie les performances du sujet par rapport à des objectifs hiérarchisés et en référence à un modèle théorique. Idéalement, le modèle décrit des composantes cognitives, leur hiérarchie, la chronologie de leur acquisition au cours du développement, leurs relations avec d'autres facettes du développement. La référence au modèle théorique permet de formuler des hypothèses plus fines et plus précises sur la nature des dysfonctionnements relevés.

4.2.1- Matériel

En principe, les outils utilisés lors cette étude ne sont pas différents de ceux qui sont généralement utilisés lors du bilan du langage oral ou l'établissement d'un bilan orthophonique. Il s'agit des tests, d'échelles de développement, des grilles d'observation et des instruments d'analyse de l'interaction spontanée. Leur indication dépend de l'âge de l'enfant, mais surtout de ses capacités expressives ou du type de trouble présenté. Il est possible de faire appel à la Batterie complète, mais il arrive souvent d'exploiter certaines épreuves ou parfois de nous limiter à l'observation naturelle.

Lors du bilan du langage ou d'une évaluation du langage du point de vue orthophonique, trois modalités d'évaluation sont possibles :

- ✓ Une observation dite « naturelle » permettant un relevé (manuscrit, audio, vidéo) des comportements et des productions spontanés ;
- ✓ Une observation semi dirigée à l'aide d'une situation ou d'un matériel standardisé permettant des inductions pour faire émerger un certain type de réponses. Dans cet objectif, nous utilisons le l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » et les grilles d'observation de la Batterie *EVALO 2-6* ;
- ✓ Des épreuves de tests qui ciblent un domaine spécifique ou des batteries qui déterminent un profil global. Nous exploitons les épreuves de la Batterie *EVALO 2-6* (Compréhension morphosyntaxique, Programmation morphosyntaxique, Jeu partagé morphosyntaxe, répétition des phrases).

Le sujet peut être placé dans deux types de situation sous contrainte ou non. Dans une situation de contrainte lors de la passation d'épreuves Piérart, (2005) estime que le test met le sujet dans un contexte d'effort : l'examinateur souhaite avoir une idée du potentiel maximum de l'enfant dans le traitement des diverses structures linguistiques. Quand l'évaluation porte sur la dimension linguistique du langage, ou quand la réalisation d'une tâche évalue des habiletés spécifiques ou d'autres fonctions cognitives, le matériel utilisé doit être élaboré dans une perspective structurale. *EVALO 2-6* répond à ce critère.

Dans une situation non contraignante de jeu de communication, des comportements ou des productions spontanées en situation écologique ou naturelle sont recueillis. Des grilles d'analyse des corpus ont été créées dans une perspective pragmatique qui cherche à apprécier des modalités d'utilisation.

4-2-1-1- Le bilan orthophonique

Le bilan orthophonique, par sa spécificité même, est un acte à facettes multiples ; il possède une souplesse liée à l'observation clinique, une rigueur conférée par les différents tests étalonnés, il établit une relation d'écoute avec l'entourage et il est le moyen d'échange avec le médecin. C'est un instrument clinique comportant principalement trois niveaux d'analyse. Ces niveaux sont indiqués par Coquet (2002). Il s'agit de :

- ✓ L'analyse en termes de « connaissances » (analyse quantitative). Cette analyse porte sur :
 - Le relevé (prise de notes, enregistrement audio ou vidéo) de ce qui est compris ou produit de façon à constituer un répertoire ;

- La liste à cocher en termes de « oui » / « non » ; « acquis » / « non acquis » / « en cours d'acquisition » ;
- Le calcul d'un nombre de choses connues, de comportements utilisés ;
- Le calcul d'un pourcentage d'erreurs ou de bonnes réponses ;
- La mesure d'empan, de temps de réponse.

✓ L'analyse en termes de « performances » ou analyse statistique. Cette analyse n'est possible qu'en référence à une norme établie par rapport à un étalonnage réalisé sur une population témoin d'une même classe d'âge, d'un même niveau de développement ou d'un même niveau scolaire. L'analyse en termes de performance permet de :

- Calculer un écart type. Le score du patient présente un écart par rapport à la moyenne des scores de la population d'étalonnage. Le seuil de la pathologie se situe entre -1,5 et -2 écarts types ;
 - Calculer l'indice moyen (Longueur Moyenne des énoncés (LME) ou Indice de Diversité Lexicale (IDL)). Cet indice permet de situer le sujet dans une table de performances.
- ✓ L'analyse en termes de « comportements » (analyse qualitative) qui consiste à faire :
- Une description des comportements ou stratégies observés ;
 - Une appréciation en termes d'adéquation / inadéquation à la situation, à la tâche, à l'interlocuteur, au message ou aux fonctions du langage.

Le bilan orthophonique demeure donc un outil indispensable et préalable à toute rééducation. Il est la véritable base d'une action plus large, sur laquelle vont se nouer des liens entre le praticien et son patient puis avec sa famille et éventuellement avec l'enseignant et le médecin traitant.

Mais il n'est pas facile d'obtenir un corpus exhaustif lors du premier contact en clinique et même en se fiant seulement à l'observation, d'autant plus que l'enfant arrive difficilement épanoui dans cette situation. Il est le plus souvent sur la défensive, prêt à dire le moins possible et éventuellement à ne rien dire du tout. Il est nécessaire de le soumettre à certaines épreuves pour évaluer la compréhension, le niveau de vocabulaire, l'articulation et l'expression. Le langage spontané ne saurait fournir un corpus pouvant expliquer avec certitude le caractère du trouble. Nous avons évalué notre échantillon sur la base de leurs connaissances, performances et comportements.

4-2-1-2- L'observation naturelle

L'observation est à la base de toute étude scientifique et les études sur le langage de l'enfant n'en font pas exception. C'est une méthode usuelle qui consiste à suivre l'enfant, à l'écouter religieusement et à reproduire ses énoncés tels qu'il les émet dans une situation naturelle de communication. La pratique orthophonique s'orientant de plus en plus vers une prise en charge très précoce, la nécessité de trouver les outils adaptés à l'évaluation du langage oral des enfants d'âge préscolaire s'impose aussi de plus en plus. L'observation naturelle permet ainsi de faire un relevé exhaustif des productions des enfants pour en faire ensuite des analyses verbales et non verbales (Le Normand 1991). Il s'agit des productions spontanées que l'examineur note en leur assignant une signification apparente tout en se référant à l'usage standard de la langue.

Le Normand (2007 : 55) dit :

Cette méthode d'observation directe du comportement permet de déterminer comment les enfants s'engagent dans des interactions effectives avec l'adulte, d'évaluer leurs capacités cognitives et symboliques, puis d'apprécier la place qu'occupe le langage au sein de ces interactions et dans le jeu symbolique.

Selon elle, une telle démarche d'évaluation a comme objectif de décrire précisément le développement de l'acquisition du langage oral des jeunes enfants dans une composante dynamique (rythme, régularité, variations individuelles) et de prendre en compte l'organisation linguistique liée au système de traitement de la parole et du langage, particulièrement dans sa composante lexicale et morphosyntaxique.

Il est indispensable d'obtenir un corpus assez long et assez significatif pour pouvoir analyser l'articulation, la parole et le langage. Par ailleurs, ce corpus doit être obtenu lors du bilan orthophonique.

4-2-1-3- L'observation semi dirigée

Lors de cette observation, nous utilisons l'épreuve « Tâche pragmatique 1 ». Cette épreuve, encore appelée Entretien d'accueil, est proposée dans un cadre conversationnel. Les tours de parole du testeur sont strictement contingents et ses inductions sont codifiées de

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

L'observation clinique se fait en deux modalités : un recueil des données (épreuve par épreuve) et une investigation sur huit champs :

- Attitude et adaptation au test ;
- Dépistage auditif ;
- Dépistage visuel ;
- Etat bucco-dentaire ;
- Expression spontanée ;
- Graphisme (dessin et écriture) ;
- Habilétés pragmatiques ;
- Motricité manuelle.

Les informations recueillies sont synthétisées dans des tableaux récapitulatifs ou des grilles d'analyse. Elles comportent une série d'indicateurs qui, dans la situation d'observation, contextualisent les critères choisis.

Pour avoir un corpus assez fiable, la Batterie propose deux grilles d'observation car il n'est pas toujours facile de placer les sujets les plus jeunes et ceux en difficultés en situation de contrainte. Les deux grilles d'observation sont destinées l'une aux parents et l'autre à l'orthophoniste. Nous retrouvons ces grilles dans les annexes 4 et 5.

4.2.1.4-L'Anamnèse

Dans cette section, il est donné les principales articulations de l'entretien entre le clinicien, les parents du sujet déficient et l'enseignant. Cet entretien est orienté sur les motifs de la consultation et sur le vécu familial et scolaire de l'enfant. Les interviews en clinique se déroulent au cours d'une seule séance. D'après la terminologie orthophonique, il s'agit de l'anamnèse. Brin et al (2004 : 16) la définissent comme « *un ensemble des renseignements recueillis sur le patient et son trouble, généralement au moyen d'entretiens menés avec la personne qui vient consulter et/ou son entourage proche* ».

L'anamnèse est un temps essentiel et fondamental du bilan orthophonique qui permet tout d'abord de mettre en place la relation thérapeutique entre l'orthophoniste et le sujet, de renseigner l'orthophoniste sur ses antécédents (développementaux, médicaux, scolaires, familiaux, sociaux, etc.), de faire le point sur ce qui a motivé la demande de consultation et de

la faire préciser. L'anamnèse représente donc une part non négligeable du bilan orthophonique et participe à la pose du diagnostic orthophonique en permettant d'établir des liens entre les difficultés actuelles du patient et d'éventuelles difficultés antérieures (étiologie des troubles). Le motif de consultation permet aussi de noter l'attitude des parents face aux troubles de leur enfant et leurs attentes. Cet entretien est généralement descriptif de l'anomalie de leur enfant et porte sur des informations du genre : « *il ne parle pas bien, il zozote, il a un cheveu sur la langue.* » L'entretien peut être direct : « *il ne prononce pas le ...* », mais aussi différentiel ou social : « *C'est la voisine qui ..., la domestique, la maîtresse, le docteur qui ...* ». Ici, les parents ne s'en seraient pas souciés d'eux-mêmes. Au cours de cette étape, on s'est rendu compte que le motif est le plus souvent indirect : « *son cousin du même âge ou plus jeune parle mieux* ». C'est parfois le comportement de l'enfant qui est mis en avant ; le trouble n'est qu'un aspect superficiel pour les parents : « *il manque d'assurance, il a des problèmes avec la maîtresse, il suce son pouce* ».

Les différents points de l'anamnèse ne se situent pas tous sur le même plan. Certains apportent des indications objectives, médicales, d'autres révèlent des aspects psychologiques, sociaux et culturels. Il s'agit d'un questionnaire constitué des points suivants :

- Identité du sujet ;
- Informations générales ;
- Informations concernant la période pré-, péri- et postnatale ;
- Histoire médicale de l'enfant ;
- Informations sur la petite enfance ;
- Développement du langage ;
- Comportement de l'enfant ;
- Comportement dans le jeu ;
- Histoire familiale.

L'attitude de l'orthophoniste pendant l'anamnèse est primordiale. Devant un thérapeute attentif, disponible, neutre, les parents peuvent donner ou laisser transparaître beaucoup d'informations qui seront très utiles pour le diagnostic et la prise en charge de l'enfant.

4-2-2- La Batterie *EVALO 2-6*

EVALO 2-6, Evaluation du Langage Oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois est une Batterie conçue et mise sur pied par Coquet, Ferrand et Roustit (2009). La Batterie *EVALO 2-6* signe une grande évolution dans l'approche clinique, méthodologique et orthophonique pour évaluer le développement du langage oral de l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Sortant des schémas classiques reconnus, l'outil s'adresse exclusivement aux orthophonistes en faisant une large place à l'observation clinique, indispensable combinaison de la clinique avec la mesure objectivable quantifiant les performances du sujet par rapport à ses pairs.

Issue des modèles théoriques neuropsycholinguistiques les plus actuels, *EVALO 2-6* investit, au travers de treize domaines, tout le spectre langagier dans sa structure et son fonctionnement et s'intéresse à la globalité du développement de l'enfant. Par sa composition originale, *EVALO 2-6* offre au praticien des variantes d'utilisation nombreuses. Sept versions, à savoir une version courte, deux versions complètes et quatre versions transversales sont en effet disponibles dans la même batterie. De multiples parcours diagnostiques se combinent pour en faire une véritable batterie à tiroirs.

Enfin, l'originalité du traitement méthodologique des données, à multiples niveaux utilisables dans l'analyse des résultats, transcende le traditionnel profil pour mettre en évidence, notamment par comparaisons intra et inter domaines, les éventuels facteurs sous-jacents, responsables potentiels d'altérations des performances dans les diverses compétences et habiletés explorées.

Cette nouvelle démarche initiée par *EVALO 2-6*, n'ira, sans doute pas, sans une évolution de nos pratiques et de nos formations. Mais elle est surtout un formidable étayage clinique et professionnel pour renforcer et affiner nos hypothèses de diagnostic orthophonique dans le domaine du langage oral et pour mieux préciser les indicateurs (quantitatifs ou qualitatifs) qui permettent d'identifier les sujets porteurs de troubles du langage. Avant de procéder à la description détaillée des sept versions de la Batterie, nous procédons d'abord à la présentation schématique globale.

4-2-2-1- Présentation générale de la Batterie *EVALO 2-6*

La Batterie *EVALO 2-6* est un nouvel outil d'évaluation du développement du langage oral. Comme nous l'avons signalé plus haut, ses concepteurs l'ont mise sur pied suite aux limites observées dans la panoplie des batteries précédentes. Nous rappelons ici le cadre

théorique de référence et les principes généraux. Par la suite, nous reproduisons l'architecture générale ainsi que les modalités pratiques de son utilisation.

A- Cadre théorique de référence

Lors de l'évaluation, les comportements et les productions du sujet sont recueillis sur estimation des performances. En outre, le clinicien envisage des hypothèses relatives aux mécanismes sous-jacents mis en œuvre et ainsi qu'aux niveaux éventuellement défectueux du traitement de l'information reçue ou de la formulation de la réponse apportée. Pour ce faire, il est important de prendre en compte un modèle théorique.

Le modèle théorique adopté, dans la mise sur pied de la Batterie, par Coquet et al (2009) est l'approche modulaire développée par Rondal (1983). Comme nous l'avons déjà précisé, cette approche considère que le langage est le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes, lesquels, en fonction d'une modularité fonctionnelle, disposent d'une certaine autonomie de développement et de fonctionnement. Pour ce faire, ils doivent être explorés séparément.

La méthodologie d'évaluation, quant à elle, s'inscrit dans un contexte d'approche multicomptétente des troubles du langage. Elle est de Nespolous (1998). L'approche multicomptétente décrit les structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, etc. du langage ainsi que leurs conditions d'utilisation. Elle permet d'identifier les niveaux de représentation et les processus sous-jacents à toute activité langagière dans le cerveau et de modéliser les performances langagières en compréhension et en production à l'oral et à l'écrit. Ces modèles de performances doivent permettre la caractérisation des diverses variations individuelles.

Le choix et la construction des épreuves sont réalisés en référence avec des modèles théoriques décrivant le processus psycholinguistique ou cognitif propre à chaque domaine pour tenter d'en exploiter les différentes étapes. Le modèle théorique adopté pour le traitement morphosyntaxique s'inscrit dans le cadre théorique de **l'approche sémiotique**. Celle-ci est fondée sur une analyse statistique précise des comportements sémiotiques de sujets tout-venant et de sujets relevant d'une rééducation orthophonique. Elle permet à la fois une description qualitative fine des productions du sujet dysphasique et de leur évolution en fonction de l'âge et un repérage des sujets dont la performance diffère de celle de leurs pairs de la population contrôle (mise en relief des variations individuelles).

B- Principes généraux

Les principes généraux incluent la démarche clinique et les modalités d'évaluation.

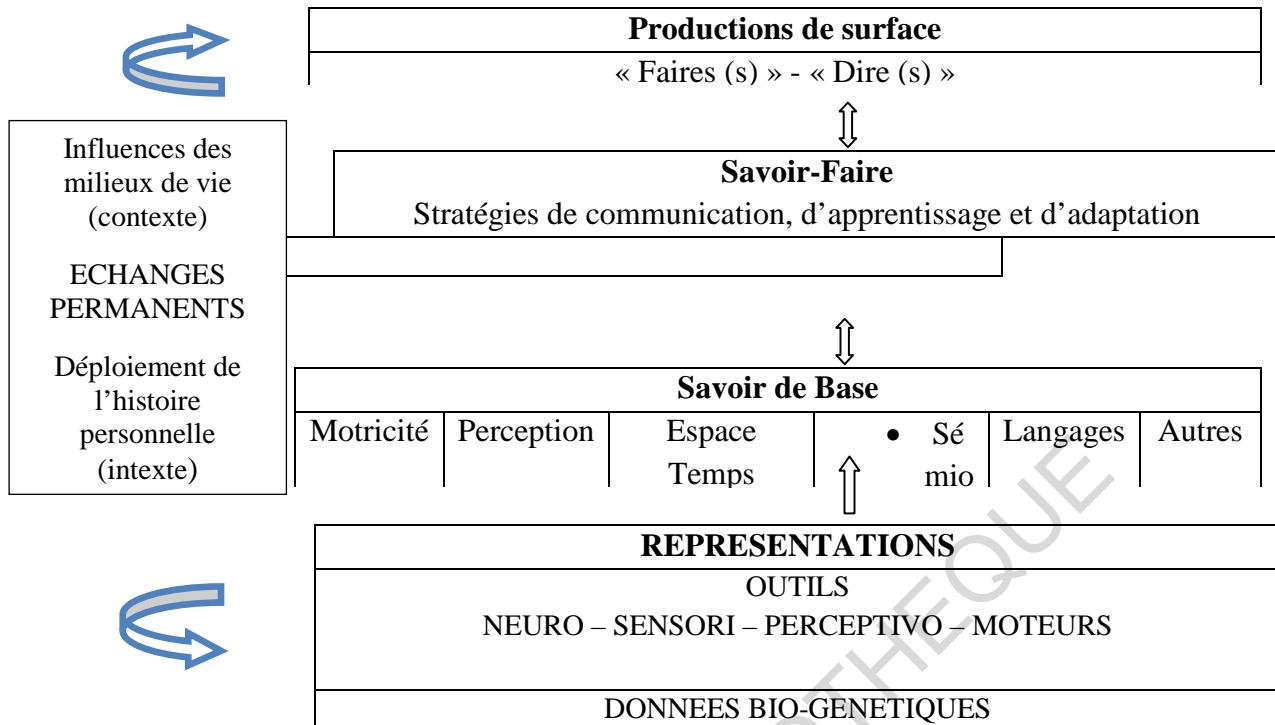
En ce qui concerne la démarche clinique, la Batterie *EVALO 2-6* tient compte de la démarche de Borel-Maisonny (1980). Dans sa pratique quotidienne, Maisonny a posé les principes de base de la démarche en orthophonie. Il s'agit d'une observation quantitative et qualitative à l'aide des tests qui prend en compte le sujet dans sa globalité et met en évidence ses déficits autant que ses potentialités.

Pour Ferrand (2004), la démarche clinique, centrée sur l'enfant pris dans sa globalité, sujet et acteur de son propre développement, a pour ambition d'être la synthèse des diverses approches théoriques et méthodologiques. Elle suppose aussi que l'ensemble des paramètres qui favorisent ou gênent la construction du langage soient pris en compte.

Cette approche permet de :

- Recueillir des productions de surface (faire et dires);
- Procéder à un dépistage des troubles associés éventuels (audition par exemple);
- Recenser des outils neuro, sensori, perceptivo-moteurs ;
- Répertorier des savoirs de base (motricité, perception, espace / temps, sémiotique, langages) ;
- Mettre en évidence des savoir-faire (stratégies cognitives ou psychiques pour communiquer, parler, apprendre) et des savoir-être (attitudes et comportements) en situation d'interaction et/ou d'évaluation ;
- Repérer des représentations concernant le langage et son propre trouble ;
- Tenir compte du déploiement de l'histoire personnelle du sujet et des influences de ses divers milieux de vie.

Pous nous en convaincre davantage, nous allons reproduire le schéma de la démarche clinique d'après Ferrand (2004) repris par Coquet et al (2009 : 18).

Figure n° 3: Démarche clinique

Source : Coquet, Ferrand & Roustit, (2009 : 18).

En ce qui concerne les modalités d'évaluation, nous l'avons déjà mentionné, le sujet peut être mis dans deux types de situation : contrainte ou non. Dans une situation de contrainte, le test met le sujet dans un contexte d'effort et à l'inverse, c'est-à-dire dans une situation de non contrainte, le sujet est laissé dans un contexte de jeu naturel.

C- Liste du matériel fourni

La Batterie EVALO 2-6 se présente sous forme d'un meuble en carton à trois tiroirs dans lesquels sont rangés soigneusement les différents matériels. Dans le premier tiroir, on peut retrouver :

- Un Dvd qui est une présentation vidéo de la version courte ;
- Un sac orange contenant des animaux ;
- Un sac noir contenant des jouets ;
- Deux petits livrets intitulés « Petites planches d'épreuves » ;
- Un livret à spirales format A5 intitulé « Gnosies auditivo-verbales » ;
- Une pochette format A6 avec 4 photos ;
- Un écran bleu ;
- Une pochette format A4 avec 4 images et des grilles ;

- Un livret à spirales format A4 intitulé « Grandes planches d'épreuves ».

Le deuxième tiroir contient :

- Un sac bordeaux contenant des pièces « Complètement d'images » ;
- Un sachet contenant des pièces « Encastrements » ;
- Une boîte contenant des cartes ;
- Deux boîtes contenant des jetons ;
- Une boîte contenant des plaquettes ;
- Un sac noir contenant 5 pièces blanches.

Le dernier tiroir, c'est-à-dire le tiroir rangement est constitué de :

- Deux grilles d'observation ;
- Un cahier d'épreuves ;
- Trois cahiers de passation et de notation (une version « Petits », une version « Grands » et une version « Courte ») ;
- Le livre de consignes et de cotation ;
- L'ouvrage de l'utilisateur.

D- Composition générale de la Batterie *EVALO 2-6*

La Batterie *EVALO 2-6* est composée de deux versions : la version « Petits » et la version (Grands). On y retrouve des épreuves faisant l'objet d'une normalisation, les épreuves de base et les épreuves complémentaires, les modalités de l'observation clinique et les grilles d'observation.

La forme « Petits » est destinée aux enfants âgés de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois. La forme « Grands » est destinée aux enfants âgés entre 4 ans 3 mois et 6 ans 3 mois. Certaines épreuves sont identiques à la forme « Petits » et à la forme « Grands » ; d'autres sont communes à la forme « Petits » et à la forme « Grands », mais des supports de complexité croissante et/ou accrue où des critères d'arrêt sont proposés. D'autres enfin sont spécifiques à l'une ou l'autre version.

Les épreuves faisant l'objet d'une normalisation sont regroupées par domaines au cours desquelles des tâches en situation de contrainte sont proposées. L'évaluation se fait à l'aide d'épreuves regroupées en 13 domaines déclinés en :

- Attention ;
- Autres habiletés cognitives ;
- Capacités en lien avec l'apprentissage de l'écrit ;

- Fonctions visuo-spatiale et graphique ;
- Gnosies ;
- Jeu et Communication ;
- Lexique ;
- Mémoire ;
- Métalinguistique ;
- Morphosyntaxe ;
- Phonétique et Phonologie ;
- Pragmatique ;
- Praxies ;

La Batterie *EVALO 2-6* est composée de deux types d'épreuves : 32 épreuves de base qui servent d'ossature aux parcours par domaines et 15 épreuves complémentaires qui s'ajoutent aux précédentes dans des parcours transversaux.

Tableau n°14 : Epreuves de base

Types d'épreuves	Contenu
Attention	Reproduction de cellules rythmiques : <i>reproduction de séries de coups frappés de longueur croissante</i> Attention auditive : <i>identification d'un bruit (Petits) et d'un mot (Grands) parmi les distracteurs</i> Attention barrage : <i>barrage d'une cible parmi les distracteurs</i>
Fonctions visuo-spatiale et graphique	Dessin du bonhomme Copie de figures géométriques : <i>copie de modèles de formes géométriques</i> Encastrements : <i>reconstitution d'un tout à partir de ses éléments</i>
Gnosies	Gnosies auditivo-verbales : <i>désignation d'images de mots phonétiquement proches (Petits) et jugement pareil/pas pareil de paires de mots ne différant que d'un seul phonème (Grands)</i> Discrimination visuelle : <i>repérage d'intrus parmi des cibles visuellement proches</i>
Autres habiletés cognitives	Collections d'objets : <i>appariement ou classement de matériel selon un critère donné</i> Complètement d'images : <i>images avec un coin amovible qu'il faut reconstituer</i> Recherche d'intrus dans une catégorie : <i>identification d'un intrus dans une catégorie et argumentation (Grands)</i>
Jeu et Communication (Petits)	Jeu libre avec des jouets Jeu partagé avec les jouets selon les inductions du testeur Dénomination d'images-lexique : <i>évocation de mots</i>

Lexique	(substantifs, adjectifs de couleur, verbes) en situation de dénomination-étayage par l'ébauche orale Désignation à partir d'un mot : <i>images à désigner (substantifs)</i> Désignation à partir d'un indice : <i>images à désigner (substantifs) à partir d'un indice sémantique</i> Compréhension de qualificatifs : <i>choix de jetons à partir de consignes à 1,2 ou 3 qualificatifs</i> Compréhension en termes topologiques : <i>manipulation sur consignes pour positionner un chien par rapport à un banc</i> Lexique induit : <i>qualificatifs, termes génériques, parties / tout, antonymes, définitions, devinettes, fluence sémantique</i> Lexique-mise en réseaux : <i>à partir d'un mot (chat), capacités à mettre en réseaux sémantiques</i>
Mémoire	Répétition de chiffres : <i>répétition de séries de chiffres à l'endroit et à l'envers</i> Répétition de phrases-mots : <i>empan de mots dans des phrases</i> Mémoire récit : <i>restitution d'une histoire de mémoire (Grands)</i> Mémoire visuelle de parcours : <i>empans visuels dynamiques endroit et envers</i> Mémoire de localisation de jetons : <i>empans visuels statiques endroit et envers</i>
Métalinguistique (Grands)	Conscience phonologique : <i>jugement de correction phonologique, identification des rimes, identification de syllabes cibles, localisation de syllabes</i> Conscience lexicale : <i>jugement d'adéquation sémantique, repérage de mots/non mots, jugement de longueur de mots, morphologie 1 et 2</i> Conscience morphosyntaxique : <i>jugement d'adéquation sémantique, jugement d'ordre de mots, jugement de correction grammaticale</i>
Morphosyntaxe	Compréhension morphosyntaxique : <i>consignes à réaliser en manipulant du matériel</i> Programmation morphosyntaxique : <i>à partir d'une manipulation réalisée par le testeur et verbalisée, complètement de phrases pour faire émerger des structures morphosyntaxiques</i> Répétition de phrases – structure morphosyntaxique : <i>respect d'une structure morphosyntaxique dans une phrase (Grands)</i>
Phonologie	Test phonétique : <i>répétition de syllabes simples</i> Dénomination d'images – phonologie : <i>production de mots en situation de dénomination – étayage par la répétition</i> Répétition de logatomes : <i>répétition de pseudo-mots de longueur croissante</i>
Pragmatique (Grands)	Tâche 1 : entretien d'accueil : <i>actes de langage et régie de l'échange</i> Tâche 2 : Dessin sur consignes : <i>régie de l'échange et adaptation</i> Tâche 3 : Consignes au testeur : <i>adaptation et organisation de</i>

	<i>l'information</i>
Praxies	Praxies buccofaciales et linguales : <i>imitation de gestes buccofaciaux et linguaux</i>

Tableau n°15 : Epreuves complémentaires

Types d'épreuves	Contenu
Gnosies	Gnosies auditives : <i>identification de bruits et cris d'animaux (à la place de « Gnosies auditivo-verbales »)</i> Parties du corps : <i>Désignation / Dénomination de parties du corps (en complément de « Dessin du bonhomme »)</i> Gnosies tactiles : <i>Identification au toucher de formes géométriques et appariement avec leur représentation dessinée</i>
Autres habiletés cognitives	Couleurs : <i>désignation / dénomination de couleurs (en complément de « Collections d'objets – jetons couleur »)</i>
Mémoire	Mémoire kinesthésique : <i>Reproduction de postures</i> Mémoire dessins : <i>dessins à mémoriser et à retrouver parmi un ensemble de dessins</i> Mémoire signes : <i>signes à mémoriser et à retrouver parmi un ensemble de signes</i> Reproduction de suites visuelles : <i>reproduction de mémoire de séries de demi-cercles et droites</i>
Capacités en lien avec les apprentissages de l'écrit (à partir de 5 ans 3 mois)	Dénomination rapide – couleurs : <i>4 couleurs : bleu, jaune, vert, rouge (en complément de « Dénomination rapide – mots)</i> Écriture en copie : <i>Copie d'une phrase manuscrite</i> Identification de lettres : <i>désignation / épellation de lettres</i> Connaissance des conventions de lecture : <i>à travers des situations de lecture indicée</i> Connaissance des conventions de transcription : <i>connaissances des conventions d'écriture</i> Connaissance du code écrit : <i>à partir de signes, mots</i> Repérage spatial sur une feuille : <i>disposition d'éléments par rapport à un cercle</i> Labyrinthe : <i>Programmation d'un parcours pour sortir d'un labyrinthe</i>

Tableau n° 16 : Grilles d'observation

	Contenu	Recueil des informations
Grille d'observation sur critères pendant l'évaluation renseignée par l'orthophoniste	Attention sensorielle Attention conjointe Imitation Jeu Compréhension Expression Demandes Comportement Communication	Notation en présence / absence
Tableau des interactions parent/enfant observées par l'orthophoniste pendant l'évaluation	Disposition réciproque Régie de l'échange Thème de l'échange Stratégies de retour Utilisation de la prosodie Utilisation des modalités non verbales Contenu des messages	Appréciation en oui/non ; présent / absent ; correct / incorrect ; rare/fréquent Du point de vue du parent Du point de vue de l'enfant
Grille d'observation sur critères renseignée par les parents	Comportements en situation de vie selon 3 axes : - Ce que l'enfant comprend - Ce que l'enfant fait - Ce que l'enfant dit	Appréciation selon l'échelle à 4 degrés : - n'est pas présent (« jamais ») - se rencontre rarement (« quelquefois ») - est observé régulièrement (« souvent ») - est habituel (« toujours »)
Tableau récapitulatif des comportements et productions en situation de vie, renseigné par les parents	Recueil de comportements (mimiques, gestes) ou de productions (vocalisations, mots énoncés) et de leur signification (ce que les parents en ont compris)	Analyse qualitative : - modalités de communication - qualité des gestes - structure phonétique et phonologique des productions - fonctions du langage

E- Modalités d'utilisation de la Batterie

Toutes les épreuves listées ci-dessus sont nommées individuellement et séparément afin de laisser une grande liberté d'utilisation selon les besoins de l'évaluation. On note ainsi une corrélation version courte versus version longue, une utilisation dissociée et des parcours diagnostiques intra-domaines ou inter-domaines.

Les analyses statistiques ont permis de dégager des corrélations entre certaines épreuves. Ces corrélations autorisent des projections quant aux performances d'un sujet à diverses épreuves en fonction de ses résultats à une épreuve donnée. Une sélection d'épreuves dans certains domaines permet de constituer une « Version courte ». Celle-ci peut être utilisée comme outil de première intention.

Quant à l'utilisation dissociée, la passation d'une épreuve de façon isolée est envisageable. Toutefois, cette procédure doit rester exceptionnelle. La bonne appréhension des performances d'un sujet ne saurait se faire sans confronter ses succès et ses échecs à d'autres épreuves dans un même domaine, mais également dans différents domaines connexes ou en relation. Les données de score obtenues situent le sujet par rapport à ses pairs, dans une tranche d'âge donnée en fonction de l'étalonnage issu de la population contrôle. Conjointement, les éléments d'observation recueillis permettent de mieux cerner les procédures ou stratégies utilisées par l'enfant et de définir des objectifs thérapeutiques.

Parlant des parcours diagnostiques, la Batterie *EVALO* 2-6 fonctionne comme une « batterie à tiroirs » et propose différents parcours comme aide au diagnostic orthophonique. Les parcours de la Batterie *EVALO* 2-6 s'inspirent de l'approche hypothético-déductive d'après Sackett & al (1991). Ces auteurs envisagent, à partir des données recueillies, des hypothèses de diagnostic orthophonique et des facteurs explicatifs possibles. La Batterie se constitue de 13 parcours par domaine et quatre parcours transversaux selon la spécificité de certains objectifs (communication ou langage du jeune enfant, recherche d'indicateurs dans une perspective de dysphasies, examen d'aptitude à l'acquisition du langage écrit, évaluation de la perception / attention/ mémoire).

Les différents parcours par domaine sont :

- Domaine attention ;
- Domaine autres habiletés cognitives ;
- Domaine capacités en lien avec les apprentissages de l'écrit ;
- Domaine comportements de jeu et de communication ;
- Domaine fonctions visuo-spatiale et graphique ;
- Domaine gnosies ;
- Domaine lexique ;
- Domaine mémoire ;
- Domaine métalinguistique ;
- Domaine morphosyntaxe ;
- Domaine phonétique / phonologie ;
- Domaine pragmatique ;
- Domaine praxies.

Les domaines transversaux se composent de :

- Version « capacités linguistiques » ;
- Version « perception / attention / mémoire » ;

- Version « examen d’aptitudes à l’acquisition » ;
- Version « enfants avec peu ou pas de langage ».

Les parcours sont formalisés et schématisés en arbre décisionnel. Nous allons reproduire l’arbre décisionnel pour le domaine morphosyntaxe dans la mesure où notre étude se consacre aux aspects morphosyntaxiques des enfants dysphasiques.

L’arbre décisionnel se décompose de plusieurs étapes :

- **L’étape 1** concerne la passation des épreuves proprement dites en fonction des capacités à évaluer ;
- **L’étape 2** est réservée à l’analyse des comportements ou des manifestations de surface. Sont à prendre en compte : l’âge du sujet, les normes établies en matière de développement sur le versant « réception » comme sur le versant « production » pour chaque domaine ou pour chaque habileté, les scores obtenus par le sujet aux différentes épreuves et leur confrontation aux données de l’étalonnage, la comparaison des scores entre eux pour rechercher d’éventuelles dissociations, une appréciation qualitative des comportements ou stratégies déployés, les succès et les échecs ou erreurs qu’il convient de décrire et de qualifier ;
- **L’étape 3** consiste en l’interprétation des données recueillies. La fréquence et la nature des processus jugés inadéquats pour un âge donné orientent l’examineur vers une qualification de la performance du sujet testé comme efficient / non efficient et obligent à s’interroger sur des hypothèses d’interprétation.
- **L’étape 4** correspond aux compléments d’investigation à l’aide d’épreuves d’autres domaines qui doivent être envisagés en parallèle avec les étapes précédentes et permettre de répondre aux questions balayant l’éventail des hypothèses interprétatives ;
- **L’étape 5** doit permettre de reprendre tous les éléments de façon transversale pour parvenir si possible à une interprétation synthétique du dysfonctionnement dont souffre l’enfant et poser des hypothèses de diagnostic orthophonique.

4-2-2-2- Méthodologie générale pour les consignes et la cotation

L'évaluation des compétences morphosyntaxiques des sujets n'est pas toujours facile. *EVALO 2-6* est une Batterie qui a connu une évaluation rigoureuse lors de sa validation. Les procédures pour la passation des épreuves, les procédures pour la passation et la notation suivies des recommandations sur la cotation sont autant d'aspects qui font d'*EVALO 2-6* un outil de référence parmi les Batteries d'évaluation du langage oral chez l'enfant.

A- Indications pour la passation des épreuves

Une série d'icônes servent à passer les épreuves. On peut distinguer :

- les icônes pour les différents âges de passation ;
- les icônes concernant le type de rubriques ;
- les icônes concernant les consignes ;
- l'icône concernant les renvois au livret ;
- l'icône signalant un élément à prendre en compte / à venir.

Dans la figure ci-dessous, sont répertoriées les différentes icônes.

Figure n° 4 : Légende des icônes



Source : Coquet, Ferrand, Roustit (2009), *EVALO 2-6 : Ouvrage de l'utilisateur*, p 194.

B- Recommandations pour la passation et la notation

Ces recommandations concernent, entre autres, le matériel, les consignes, l'ordre de passation des épreuves, les principes de notation et les inductions à l'enfant.

- **Le matériel**

Déjà listé précédemment, il est nécessaire en plus du cahier de passation.

- **Les consignes**

Dans le cahier de passation, les consignes sont données sous deux colonnes. Celles destinées au testeur sont détaillées dans la colonne de gauche tandis que celles destinées à l'enfant le sont dans la colonne de droite. En première intention, le testeur propose la consigne en respectant son intitulé. Si l'enfant a fait preuve d'instabilité ou ne semble pas avoir compris la consigne, le testeur la répète intégralement avant de démarrer l'épreuve. Entre chaque groupe ou série d'exercices, en rappeler éventuellement l'essentiel. En cas de difficulté massive d'appropriation, la simplification ou la reformulation des consignes s'imposent. Par conséquent, le testeur doit le mentionner sur le protocole.

Le chronomètre doit être déclenché quand l'enfant commence l'épreuve et arrêté soit quand le temps imparti est écoulé, soit quand l'enfant indique qu'il a terminé.

Sauf mention particulière, le critère d'arrêt s'applique après trois échecs successifs. Pour que l'enfant ne reste pas sur un échec, le testeur propose un item antérieur réussi.

- **Ordre de passation des épreuves**

L'évaluation débute systématiquement par la « Tâche pragmatique 1 », donc l'« entretien d'accueil ».

Pour les épreuves qui utilisent le même matériel (« Dénomination » et « Désignation » ; « Compréhension » et « Programmation morphosyntaxique »), il est exigé de faire passer une épreuve testant l'expression avant l'épreuve testant la compréhension au sein d'un même domaine. Toutefois, les deux épreuves ne doivent pas être présentées successivement, mais séparées par une ou plusieurs autres épreuves d'un domaine différent. Elles peuvent aussi être présentées lors de deux séances de passation différentes.

Il ne faut pas proposer successivement les épreuves d'« Attention barrage » et de « Discrimination visuelle » pour éviter que la consigne de l'une n'interfère sur l'autre.

L'ordre de passation des autres épreuves est laissé au choix de l'examinateur. Cependant, les évaluations par domaines ou les versions transversales proposent chacune un parcours diagnostique.

- **Les principes de notation**

Recueillir le plus de données cliniques en vue de l'analyse finale diagnostique constitue le principe de base de cette Batterie. Ces données se notent dans les comportements ou stratégies à décrire, les cases à cocher de façon à relever sur la fiche de passation les réponses de l'enfant, les tableaux à renseigner, les productions à noter en API (Alphabet Phonétique International) pour les mots déformés, à transcrire phonétiquement en alphabet traditionnel tous les autres mots. Le détail des recommandations est disponible au niveau de la passation de chaque épreuve.

- **Les inductions à l'enfant**

La consigne de ne pas donner la réponse à un item doit être appliquée strictement. Si l'enfant demande la signification d'un mot qui fait partie de l'épreuve, ne pas la lui donner en le rassurant sur ces termes : « *Ce n'est pas grave, on pourra en parler à la fin* ».

Les réalisations de l'enfant ne sont ni commentées ni accompagnées d'un jugement de valeur. L'enfant est plutôt encouragé à persévérer en ces termes : « *Continue, essaie encore, réfléchis encore un peu, tu peux le faire, ...* ».

En ce qui concerne l'entre-deux épreuves, il est préférable de tenir le discours qui soit le plus neutre possible et ne donne pas d'indications qui pourraient fausser la passation parce qu'elles mettraient l'enfant sur une stratégie de résolution. Utiliser des termes tels « *on va encore jouer / parler un peu, il y a encore d'autres jeux / exercices, tu te débrouilles bien, on va continuer un petit peu ...* ».

C- Recommandations pour la cotation

A ce niveau, il y a d'abord la cotation elle-même suivie du relevé des éléments d'observation clinique ; enfin il y a la mise en évidence des éléments à retenir.

- **La cotation**

Elle se situe au niveau du décompte des points selon les critères indiqués (généralement 1 point par réponse juste). Les exemples ne sont pas comptabilisés. Les cases avec une croix neutralisent les réponses. Ne pas donner de point pour une réponse approximative ou incomplète (il n'existe pas de cotation par demi point). Si l'enfant s'auto-corrigé, noter les deux réponses et attribuer le point. Toutefois, noter en observation que l'enfant est capable de s'adapter en cours de la tâche et ou de s'auto-corriger.

Dans les épreuves nécessitant que l'enfant fasse un choix ou un repérage qui indique qu'il différencie une cible par rapport à d'autres éléments (« Recherche d'intrus dans une catégorie », « Attention barrage », « Gnosies auditivo-verbales », « Discrimination visuelle », « Mot / no-mot dans métalexique »), il faut que la réponse donnée montre, soit que l'enfant a compris la consigne, soit qu'il a eu une démarche raisonnée.

Si l'enfant coche tout, barre tout, ou répond systématiquement la même chose, ne pas attribuer de point. Le total pour l'épreuve est de 0.

Les notes maximales sont précisées dans les cases « score total » quand c'est possible.

Les données de score sont prises en compte par l'analyse statistique et celles issues de l'étalonnage, les tableaux de référence pour les indices et le calcul de la latéralité sont regroupés dans le Cahier d'étalonnage.

- **Le relevé des éléments d'observation clinique**

Dans la grille d'observation orthophonique, l'appréciation se fait en **Présence / Absence** du comportement et permet un décompte des réponses « Oui ». Elle se remplit à partir des observations menées en cours de test. Les tableaux de synthèse sont complétés avec des variables critériées ayant fait l'objet, pour certaines épreuves, d'une analyse statistique en « mode dominant ». Certaines rubriques sont communes à la Grille d'observation – Parents et permettent une comparaison entre comportement en situation de vie et comportement en situation d'évaluation. Les unes sont spécifiques à la situation d'évaluation tandis que les autres, si elles sont renseignées « Non », servent d'indicateurs de suspicion de trouble de la relation et nécessitent des investigations complémentaires.

- **La mise en évidence d'éléments à retenir**

Les éléments mis en évidence à l'issue de la passation sont : les données de score, les calculs d'indices, empans, gains après étayage et les éléments d'observation clinique.

4-2-2-3- Méthodologie de traitement des données

Comme pour tout outil servant à réaliser une étude scientifique, la Batterie *EVALO 2-6* répond à certains critères qui font d'elles un outil spécifique d'évaluation du langage oral chez l'enfant. Ainsi, après la méthodologie générale pour les consignes et la cotation, sommes-nous appelé à décrire avec rigueur et précision la méthodologie de traitement des données recueillies lors de la passation des épreuves et lors de l'observation clinique. La procédure de traitement des données se déroule en cinq étapes : les principes généraux de recueil et le traitement des données de score, le calcul d'empan, gain et indices, le recueil et le traitement des éléments d'observation qualitative, la réalisation des profils particuliers, enfin l'interprétation.

A- Principes généraux

✓ Types de données recueillies

Les épreuves permettent un recueil exhaustif des données item par item, un calcul de scores par épreuves et la détermination d'indices pour certaines d'entre elles. L'évaluation se complète d'une observation qualitative (sur critères) des comportements et stratégies du sujet.

- *Les données de score* : les sommes des points définissent des scores d'épreuves. Ceux-ci sont utiles pour définir un niveau de performance et positionner le sujet par rapport à ses pairs du même âge, en référence à l'étalonnage issu des sujets tout-venant de la population contrôle.
- *Le calcul d'empan* : l'empan permet de déterminer la plus longue séquence d'items rappelée dans l'ordre après une seule présentation. Dans les épreuves où il est calculé, celui-ci est établi à partir de la dernière séquence intégralement et correctement répétée qui a permis l'attribution d'un point de réussite.
- *Le calcul d'indices* : certaines épreuves autorisent un décompte de réussites, mais aussi d'erreurs. Dans chacune de ces épreuves, il existe deux façons de bien faire et deux façons de se tromper. En fonction des combinaisons de réussites et / ou d'erreurs possibles, différents indices peuvent être calculés, principalement **l'indice de réussite** mesurant la capacité du sujet à bien identifier la cible et **l'indice d'efficacité** pondérant la réussite avec les erreurs faites. Lors des épreuves chronométrées, **l'indice d'efficience** prend en compte le temps et permet de mieux cerner un comportement qui privilégie soit la rapidité, soit la précision.

- *Le relevé d'éléments d'observation* : une large part est accordée à l'observation clinique des comportements du sujet ou des stratégies qu'il déploie pour réaliser la tâche. Des tableaux, incluant différents critères ou niveaux d'appréciation, les recensent. Le recueil est fait à l'aide des cases à cocher.

✓ Outils statistiques utilisés pour l'étalonnage

A ce niveau, trois outils sont utilisés : Moyenne et Ecart-type, Normalisation en classes ou quantilage et Analyse en Mode dominant.

Moyenne et Ecart-type : les épreuves ont principalement fait l'objet d'un étalonnage en Moyenne et Ecart-type, ce qui permet de situer le score du sujet par rapport à la norme de l'échantillon. L'écart-type où se situe le sujet testé dans une épreuve donnée est calculable à l'aide de la formule :

$$\frac{\text{Score brut} - \text{Score moyen pour la tranche d'âge}}{\text{Valeur de l'écart-type pour la tranche d'âge}}$$

Pour les scores qui mesurent le temps ou comptabilisent des erreurs, la formule de calcul est la suivante :

$$\frac{\text{Score moyen pour la tranche d'âge} - \text{Score brut}}{\text{Valeur de l'écart-type pour la tranche d'âge}}$$

NB. Plus le score est élevé, plus la performance est mauvaise.

Analyse en mode dominant : les éléments d'observation qualitative font l'objet d'une analyse en mode dominant. Les différentes valeurs attribuées aux éléments d'observation clinique ont un codage numérique qui permet de les différencier. La valeur la plus observée dans l'échantillonnage de la population correspond au mode dominant. Dans un tableau, nous mettons en exergue ces éléments ainsi que le codage et les valeurs.

Tableau n° 17 : Eléments d'observation qualitative

Eléments d'observation	Codage	Valeurs
Répétition sans lecture labiale	0	Sans réponse
	1	Correcte
	2	Incorrecte
Empan endroit	0	Non coché
	2	Empan de 2
	3	Empan de 3
	4	Empan de 4
	5	Empan de 5
	6	Empan de 6

✓ Visualisations

Il est fondamental de produire des synthèses lisibles et ergonomicement utilisables. Pour y parvenir, le mode de visualisation choisi est celui d'un code de couleurs. Dans le même but, une série de graphiques adaptées aux types de données y concourt.

Plage de couleurs : l'analyse statistique de l'échantillon de population ayant obtenu des moyennes et écarts-types pour chaque score aux différentes épreuves de la Batterie, la mise en relation de ces valeurs (moyennes et écarts-types) détermine, pour chaque tranche d'âge, des zones de scores comprises entre un seuil et un plafond. Les valeurs portées dans le tableau d'étalonnage représentent le plafond (ou valeur supérieure de l'écart-type) au-delà duquel le résultat change d'intervalle. Ces différentes plages sont identifiées par les couleurs auxquelles est attribué un label en relation avec les performances du sujet évalué. Ces couleurs facilitent visuellement la perception du lien entre les résultats « bruts » et le degré de performances. Le tableau ci-dessous détaille ces nuances.

Tableau n° 18 : Plage de couleurs

Couleurs	Scores	Codage (graphe / cible / profil)	Correspondances en intervalle de scores en fonction des écarts-types
Zone bleue	Espace de scores supérieurs à la norme de l'échantillonnage	+	Score > +0,1 Ect
Zone verte	Espace de scores relatifs à la norme de l'échantillonnage	Moyenne	-0,99 Ect < score < score moyen
Zone jaune	Espace de scores critiques	-	-1,99 Ect < score < -1 Ect
Zone orange	Espace de scores inférieurs bas		-2,99 Ect < score < -2 Ect
Zone rouge			Score ≤ -3 Ect

Radar-synthèse de l'épreuve : la sectorisation en « radar » de la figure permet un positionnement de l'enfant en fonction de sa tranche d'âge. En cas de retest, la visualisation de ces deux positionnements successifs donne une lecture développementale des résultats. Sachant que les couronnes (identifiées sur le modèle comme lignes de scores) correspondent au score pour l'épreuve concernée, la performance du sujet est immédiatement située.

✓ Procédures de traitement des données

Les données recueillies sont analysées et traitées sous deux versions : la version papier / crayon et la version informatisée.

La version papier / crayon : les différents niveaux de traitement peuvent être effectués manuellement en utilisant le Livet d'étalonnage et en reportant les données sur les imprimés des différents documents des épreuves.

La version informatisée de traitement des données : une aide informatisée pour le traitement des données est accessible sur Internet à tous les possesseurs de la Batterie EVALO2-6. Dans l'espace EVALO qui se trouve dans le site www.orthoedition.com, l'espace membre n'est accessible qu'avec une Licence d'exploitation obtenue après achat de la Batterie.

B- Recueil et traitement des données de score

Les données de score sont traitées en fonction des tranches d'âge et l'âge cible. L'âge-cible ici est l'âge réel de l'enfant, compris dans l'intervalle de sa tranche d'âge, au moment où il a été testé. La procédure de traitement des scores avec étalonnage en Moyenne / Ecart-type se fait en quatre étapes :

- Calcul et récupération du score brut ;
- Positionnement du sujet par rapport à l'échantillon de la population ;
- Report sur le graphe ;
- Report sur la cible.

Quant à la procédure pour les scores avec étalonnage en classes à partir de la récupération du score brut, elle se déroule comme pour celle des scores avec étalonnage en Moyenne et Ecart-type. Le positionnement sur la barrette de couleur dépend de la lecture de la table de conversion proposée pour l'épreuve.

C- Recueil et traitement des éléments d'observation qualitative

✓ Eléments d'observation avec étalonnage en modes

Dans certaines épreuves, il est important de relever les éléments qualitatifs en comportement des éléments quantitatifs (scores et indices). Ces éléments ont fait l'objet d'un étalonnage en modes. La procédure de traitement se déroule en quatre étapes :

- Récupération de l'information : dans le cahier de passation, une valeur est cochée pour l'élément d'observation considéré. La lecture du tableau indique les rubriques « Attention » et « Observation en cours de test ».
- Consultation du codage numérique : consulter sur le tableau de codage numérique affecté à la variable pour les rubriques « Attention » et « Observation en cours de test ».
- Appréciation en fonction du mode dominant de la tranche d'âge : comparer avec le codage du mode dominant.
- Report sur la fiche du graphe : la correspondance ou non du comportement du sujet avec le mode dominant de fonctionnement des sujets de la même tranche d'âge est appréciée avec une icône communément appelée « smiley ».

✓ Eléments d'observation sans étalonnage

Il est toujours possible de noter des éléments d'observation dans une rubrique en champ libre.

D- Interprétation

La démarche de l'interprétation des résultats des scores se déroule aussi en quatre grandes étapes ; la cinquième faisant encore l'objet d'études, selon Coquet et al (2009), auteurs de la Batterie *EVALO 2-6*.

- *Etape 1 : Conclusion pour l'épreuve et recherche d'indicateurs*

Cette étape se compose de trois sous-étapes :

- Recueil et traitement des données

Les scores bruts (sous-scores et scores aux différentes épreuves) sont reportés sur la fiche. Leur comparaison avec les notes de la population d'étalonnage indique un positionnement dans les différentes plages de couleurs, comparant ainsi les scores obtenus à la norme dans une tranche d'âge donnée, en référence à l'étalonnage issu des sujets tout-venant.

Les autres calculs (empan, gain, indices) sont effectués si nécessaire. Les éléments qualitatifs sont synthétisés et comparés aux modes dominants de fonctionnement des sujets de la population de référence.

- Interprétation

La prise en compte des données de score ne constitue qu'un élément de l'analyse. Les données de score sont utiles pour positionner le sujet par rapport à ses pairs du même âge et éventuellement pour définir un niveau de performance. En aucun cas, elles ne suffisent pour donner une conclusion ou poser un diagnostic orthophonique. Elles doivent être mises en perspective avec d'autres données de l'observation ou calculs d'indices qui renseignent sur les stratégies déployées par le sujet lors de la réalisation de la tâche.

- Recherche d'indicateurs

A ce niveau, la possibilité de mettre en relief des indicateurs qui serviront à établir un diagnostic est impérative. Ils sont généralement déduits de :

- données de score, si elles entraînent un positionnement du sujet dans un espace de score très inférieur à celui de la norme de l'échantillon ;
- valeur des indices, si elles sont très faibles ;
- éléments qualitatifs issus de l'observation clinique, si ceux-ci mettent en évidence des stratégies ou des fonctionnements atypiques.

- *Etape 2 : Analyse en intra-domaine et mise en dissociations*

Celle-ci se déroule en deux phases : la phase du recueil et du traitement des données et la phase de l'interprétation.

Les scores bruts et les positionnements dans les barres de couleur sont reportés sur le graphe du domaine. Les résultats des calculs d'empan, gain et indices sont notés et les codages numériques des éléments qualitatifs sont comparés aux modes dominants.

Au niveau de l'interprétation en intra-domaine, les différences de réussite aux épreuves sont comparées. Cette procédure permet de mettre en évidence des dissociations entre des performances en fonction :

- du versant de traitement des stimuli ;
- de la modalité de présentation des stimuli ;
- de la nature des stimuli ;
- de la nature de la tâche.

- *Etape 3 : Analyse en inter-domaines*

Tout comme pour les étapes précédentes, l'analyse en inter-domaines s'effectue en deux étapes : recueil et traitement des données et l'interprétation.

Pour les épreuves du domaine, les scores bruts et les positionnements dans les barres de couleur sont reportés sur les quadrants du cœur de cible. En ce qui concerne les épreuves en inter-domaines, les scores bruts et les positionnements dans les barres de couleur sont reportés sur les arcs des couronnes.

Dans l'interprétation, les facteurs explicatifs ou de mises en lien sont recherchés dans l'analyse en inter-domaines. A cet effet, on procède à une analyse des scores et performances à d'autres épreuves à l'aide des positionnements sur les barrettes de couleur.

- *Etape 4 : Réalisation des fiches de synthèse*

Pour certaines épreuves, il est proposé une fiche de synthèse. Dans cette fiche, on retrouve les scores bruts à chaque épreuve et les positionnements sur les barrettes de couleur. Il s'en dégage un profil dont il est possible d'apprécier l'homogénéité ou non. S'il existe des dissociations entre les performances aux épreuves, celles-ci vont apparaître sur la fiche de synthèse. La colonne de droite permet de répertorier les difficultés particulières du sujet afin de construire des hypothèses de diagnostic orthophonique.

4.2.2.4- Hypothèses de diagnostic orthophonique

Suite à la passation des épreuves, le testeur doit établir un diagnostic orthophonique. Le diagnostic orthophonique s'appuie sur des hypothèses déduites à partir des données de score, des éléments d'observation clinique, des stratégies ou des profils de synthèse, des indicateurs et enfin à partir des dissociations en intra ou inter-domaines. Il s'agit d'une démarche d'élaboration du diagnostic orthophonique selon le schéma suivant :

A- A partir des données de score

Les scores aux différentes épreuves situent le sujet par rapport à ses pairs dans une tranche d'âge donnée. Chaque donnée de score concluant l'épreuve est mise en relation dans un second temps avec des données de score du même domaine ou d'un autre domaine.

Les scores obtenus, le nombre, la fréquence et la nature des processus jugés inadéquats issus de l'étalonnage des enfants tout-venant, pour un âge donné, orientent l'examinateur vers

la qualification de la performance du sujet testé comme efficient / non efficient. Les scores faibles dans certaines épreuves ou dans certains domaines orientent vers certaines hypothèses qu'il convient d'étayer avec d'autres données de l'évaluation.

Le seuil de pathologie communément admis à -2 écarts-types, les données isolées des scores ne peuvent prétendre établir à elles seules le caractère pathologique lié à une performance. Il est donc conseillé d'opter pour une prospective afin de positionner le sujet dans des espaces de scores suivants :

- espace de scores supérieurs à la norme de l'échantillonnage (en bleu sur les profils) ;
- espace de scores relatifs à la norme de l'échantillonnage (en vert sur les profils) ;
- espace de scores critiques (en jaune sur les profils) ;
- espaces de scores inférieurs bas (en orange et rouge sur les profils).

Les analyses habituellement considérées dans l'élaboration du diagnostic orthophonique regroupent :

- ✓ **Score faible (dans les espaces de scores inférieurs bas – orange et rouge-) à une seule épreuve :** En cas de score faible à une épreuve, deux hypothèses sont envisageables :
 - Le sujet présente un déficit isolé ;
 - Le sujet a rencontré un problème de compréhension de la consigne à cette épreuve l'empêchant ainsi d'être performant.
- ✓ **Scores globalement faibles (dans les espaces de scores inférieurs bas –orange et rouge-) à l'ensemble des épreuves ou Scores faibles aux épreuves du domaine « Autres habiletés cognitives » :** Un faible niveau de performance peut évoquer un retard global de développement ou une faible mobilisation des capacités cognitives. Un examen complémentaire psychométrique est indispensable avant de conclure.
- ✓ **Scores faibles (dans les espaces de scores inférieurs bas –orange et rouge-) aux épreuves « Dénomination » et « Répétition de logatomes » :** Un échec à ces deux épreuve indique des difficultés d'accès et de mobilisation des représentations phonologiques. S'il se limite à ce domaine, il renvoie à une hypothèse de retard de parole simple. Il convient cependant d'évaluer les accès lexicaux, le traitement des énoncés et de balayer l'éventail des hypothèses explicatives.

- ✓ **Scores faibles (dans les espaces de scores inférieurs bas –orange et rouge-) aux épreuves du domaine « Lexique » et aux épreuves du domaine « Morphosyntaxe » :** Des scores faibles sur le versant production pour les épreuves évaluant le traitement des mots ou le traitement des énoncés, avec un versant réception/compréhension plus préservé, renvoient à une hypothèse de retard de langage simple. Il convient cependant de ne pas sous-estimer, dans ce cas précis, l'importance des troubles de la compréhension. Il est nécessaire de balayer l'éventail des hypothèses explicatives.

- ✓ **Scores disparates avec des scores très faibles (dans les espaces de scores inférieurs bas –orange et rouge-) à certaines épreuves :** L'hétérogénéité des performances est souvent signe d'un Trouble du langage qu'il convient de qualifier plus précisément en utilisant toutes les possibilités offertes par la Batterie *EVALO 2-6*.

- ✓ **Scores faibles (dans les espaces de scores inférieurs bas –orange et rouge-) aux épreuves à composante visuo-motrice :** Des scores faibles du domaine « Fonctions visuo-spatiale et graphique » ou du domaine « Praxies » peuvent renvoyer à une problématique de nature dysphasique qui peut être soit isolée, soit associée. Des examens complémentaires sont indispensables.

- ✓ **Scores faibles (dans les espaces de scores inférieurs bas –orange et rouge-) aux épreuves des domaines « Attention » et « Mémoire » :** Des scores peu élevés renvoient systématiquement à une problématique de nature attentionnelle et/ou mnésique qui peut être isolée et ou associée.

- ✓ **Scores faibles (dans les espaces de scores inférieurs bas –orange et rouge-) aux tâches du domaine « Pragmatique » :** Devant des scores faibles à ce niveau, le sujet peut avoir un déficit à s'inscrire dans une situation de communication et de langage autour d'une tâche.

B- A partir des éléments d'observation clinique

EVALO 2-6 offre une combinaison d'une évaluation quantitative à l'aide d'épreuves cotées et standardisées avec une observation qualitative, formalisée dans des tableaux de synthèse. Celle-ci prend en compte le sujet dans sa globalité et met en évidence ses stratégies de fonctionnement et ses potentialités. Certains éléments déficitaires mis en exergue à cette occasion participent également à la pose d'hypothèses de diagnostic orthophonique :

- ✓ **Dépistage auditif et visuel positif :** Toute difficulté repérée au cours des dépistages visuel ou auditif motive une demande d'examen complémentaire (ORL, ophtalmologique, orthoptique).
- ✓ **Comportement psycho-socio-affectif inadapté :** Un des objectifs de la Batterie *EVALO 2-6* est aussi de prendre en compte l'évolution psychoaffective du sujet et ses implications éventuelles dans le développement de la communication et du langage. Certains comportements observés lors de la passation et/ou rapportés lors de l'entretien d'anamnèse nécessitent une orientation vers un examen complémentaire (psychologique, pédopsychiatrique).
- ✓ **Particularités du comportement et des habiletés pragmatiques :** La « Grille d'observation parents » comme la « Grille d'observation – Orthophoniste » dresse la liste des comportements attendus à un âge donné dans une situation de communication donnée.

Certains éléments repérés dans ces grilles peuvent être considérés comme des signes d'appel d'un dysfonctionnement pragmatique :

- absence d'attention conjointe ;
- absence de geste de pointer ;
- absence de comportement de demande ;
- absence de jeu de faire semblant.

S'ils s'accompagnent d'altération des comportements ludiques et sociaux, une problématique sur le champ du trouble envahissant du développement peut être évoquée et nécessitera une consultation en neuropédiatrie ou en pédopsychiatrie.

✓ **Difficultés de manipulation et difficultés dans le domaine « Fonctions visuo-spatiale et graphique » :**

Après comparaison avec les réalisations observées dans d'autres épreuves, certains éléments repérés doivent faire l'objet d'une orientation vers un examen complémentaire :

- un dessin de bonhomme atypique ;
- une maladresse graphique ;
- la présence d'échecs spécifiques (défaut d'organisation des éléments du dessin qui sont représentés dispersés ou sans liens topographiques, obliques restituées comme des verticales ou des horizontales...) ;
- des maladresses gestuelles ou des difficultés de manipulation ;
- la présence d'échecs spécifiques dans la réalisation des encastrements qui peuvent être liés à une difficulté d'analyse perceptive du modèle, de programmation ou d'organisation des morceaux pour constituer un ensemble.

Des difficultés de nature praxique peuvent être évoquées.

✓ **Difficultés de mobilisation attentionnelle**

L'appréciation qualitative de la mobilisation attentionnelle tout au long de la réalisation des différentes tâches est un repère précieux. Une observation plus longue est nécessaire et doit être complétée par des observations en milieu de vie, rapportées par les parents ou l'entourage de l'enfant. Un examen complémentaire est indispensable (pédiatrique ou neuropédiatrique).

Tout élément de l'observation clinique qui retient l'attention est à prendre en considération, qu'il soit identifié par comparaison au mode dominant de fonctionnement de sujets de la population de référence ou qu'il soit mis en évidence par l'intuition clinique du testeur. Tous ces éléments d'observation clinique étayent la suggestion d'examens complémentaires.

C- A partir des stratégies particulières

Au-delà de la mesure des niveaux de performance, la Batterie *EVALO 2-6* a modélisé des stratégies de fonctionnement du sujet à l'aide des profils, des calculs d'indices, mesures d'empan et analyses critériées.

La prise en compte de ces éléments (profils, gains, empans), au-delà des données de score, apporte un nouvel éclairage, renforce la pose d'hypothèses de diagnostic orthophonique et surtout affine la définition des objectifs thérapeutiques.

D- A partir d'indicateurs

Dans la recherche des hypothèses de diagnostic orthophonique, la Batterie *EVALO 2-6* ne néglige pas les données des indicateurs. C'est ainsi que sont distingués les marqueurs de déviance sur la dimension linguistique, les prédicteurs de difficultés d'apprentissage du langage écrit et les indicateurs dans d'autres domaines d'évaluation. Ceux qui nous préoccupent dans le cadre de notre travail concernent les marqueurs de déviance sur la dimension linguistique.

✓ Marqueurs de déviance sur la dimension linguistique

La notion de « déviance » caractérise un développement du langage qualitativement différent du langage normal. Gérard (1991) décrit six marqueurs de déviance comme indices d'un déficit dit structurel du langage. Il décrit aussi un ensemble de traits formels ou fonctionnels, constants dans les comportements linguistiques des enfants dysphasiques et témoignent de la défaillance des structures cérébrales hiérarchiquement élevées responsables de la manipulation du code verbal et de sa bonne adaptation aux buts de la communication.

Les recherches actuelles tentent de décrire les symptômes particuliers des dysphasies et essayent de les analyser. Nous pourrons ainsi citer De Weck (1996) qui y voit des difficultés de planification discursive, d'initiation et de thématique de la conversation. Mazeau (2005) observe des déviations sur la production phonologique, lexicale et syntaxique. Maillart (2007), quant à elle, note la sous-spécification des représentations phonologiques ou sémantiques, la faiblesse d'utilisation de la morphologie verbale.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les différents indicateurs et les dysphasies associées. Bien évidemment le signe (+) indique la présence d'indicateurs tout comme le signe (-) en indique l'absence.

Tableau n° 19 : Indicateurs par type de dysphasie

Indicateurs	Phonologique syntaxique	Expressive	Réceptive	Lexico syntaxique	Sémantico pragmatique
Hypospontanéité verbale	+	-	-	-	-
Dissociation automatico volontaire	+	+/-	-	-	-
Trouble de d'encodage syntaxique	+	+	+	+	-
Trouble d'évocation	-	+	+	++	-
Trouble de la compréhension	+/-	-	+	+	+
Défaut d'informativité	-	-	+	+	++

E- A partir de dissociations intra ou inter-domaines

Remettant en cause l'hypothèse de déviance, Léonard (2000) signale des déséquilibres quantitatifs dans la fréquence d'utilisation des structures linguistiques chez les sujets présentant une pathologie du langage. Ce déséquilibre les rend différents des sujets normaux alors que leurs séquences de développement phonologique ou d'acquisition des morphèmes sont semblables. Dans *EVALO 2-6*, les parcours diagnostiques en intra-domaine ou en inter-domaine permettent de mettre en évidence les dissociations.

En intra-domaine, les différences de réussite aux épreuves sont comparées et cela permet de mettre en évidence des dissociations entre les performances en fonction :

- du versant de traitement des stimuli : réceptif / expressif ;
- de la modalité de présentation des stimuli : auditif / visuel ;
- de la nature des stimuli : signifiant / non signifiant, mot / indice ;
- de la nature de la tâche : jugement / correction.

En inter-domaine, la Batterie *EVALO 2-6* explore de nombreux domaines de façon à appréhender le sujet testé dans la globalité de son comportement. Les parcours diagnostiques sous forme d'arbres décisionnels explorent de nombreuses compétences à la recherche de facteurs explicatifs ou de mises en lien. De tous les parcours par domaine qu'offre la Batterie *EVALO 2-6*, nous avons porté notre attention sur le parcours morphosyntaxique.

4-2-3- Parcours du domaine « Morphosyntaxe »

Les enfants dysphasiques sont généralement définis comme des enfants qui présentent une limitation sévère et persistante de leurs capacités langagières. D'après Maillart et Schelstraete (2007 : 97), « *ils présentent une grande hétérogénéité de symptômes verbaux et notamment d'importantes difficultés en morphologie grammaticale* ». La plupart des auteurs s'accordent sur l'hypothèse selon laquelle les représentations grammaticales sous-jacentes des enfants dysphasiques sont altérées. En revanche pour d'autres, la grammaire des enfants dysphasiques est intacte, mais les difficultés observées en production sont liées à d'autres facteurs comme les contraintes de production ou à une atteinte des traitements d'entrée. C'est dans cette optique que le recours à des tâches de compréhension morphosyntaxique, de programmation morphosyntaxique et de répétition des phrases s'avère indispensable. Ces tâches permettent de faire des prédictions très différentes selon les cadres théoriques.

Maillart et Schelstraete (2007 : 97-98) ont trouvé que

Si les performances grammaticales limitées en production sont attribuables à une altération des représentations grammaticales sous-jacentes, il paraît évident que les capacités de compréhension des enfants dysphasiques seront atteintes. Inversement, si on postule que la grammaire sous-jacente des enfants dysphasiques est préservée, on doit prédire de meilleures performances ou des performances comparables à celles des enfants de même niveau langagier dans des tâches de compréhension.

La Batterie *EVALO 2-6* s'est aussi penchée sur le parcours du domaine « Morphosyntaxe ».

EVALO 2-6 est une batterie à tiroirs, c'est-à-dire que les différents domaines qu'elle explore peuvent être évalués séparément ou à l'intérieur de parcours transversaux. Chaque évaluation par domaine ou chaque parcours comprend des épreuves d'évaluation de base et des épreuves d'évaluation plus approfondies comme des épreuves permettant la recherche de facteurs explicatifs. Chaque parcours diagnostique orthophonique est schématisé sous la forme d'un arbre décisionnel. La Batterie *EVALO 2-6* accorde une large place à l'intuition clinique tout en donnant la possibilité de la formaliser. Chaque épreuve de la batterie pouvant amener à une donnée de score estimant un niveau de réussite, se double d'une évaluation qualitative sur critères de stratégies utilisées.

La Batterie *EVALO 2-6* (Evaluation du développement du Langage Oral chez l'enfant de 2 ans 3 à 6 ans 3) propose parmi les 13 parcours par domaine un domaine réservé

exclusivement à la morphosyntaxe. La présentation de la batterie ayant déjà été faite, nous allons nous intéresser dans cette section à la méthodologie d'évaluation des performances morphosyntaxiques et au traitement des données recueillies. Tout d'abord, nous présentons les objectifs de ce domaine et sa composition. A la fin de cette analyse, nous dresserons l'arbre décisionnel du domaine morphosyntaxe.

4.2.3.1- Objectifs du domaine « Morphosyntaxe »

Rice, Wexler & Redmond (1999), repris par Maillart et Schelstraete (2007), ont réalisé une étude dans laquelle ils se proposent de valider l'hypothèse d'un déficit dans le marquage du temps auprès des enfants dysphasiques en utilisant une épreuve de jugement de grammaticalité. Dans cette épreuve, on présente à l'enfant des énoncés grammaticaux ou non grammaticaux qu'il doit accepter ou rejeter. Ces auteurs s'attendent à ce que les enfants dysphasiques acceptent des items grammaticaux, mais aussi les items non grammaticaux qui portent sur une violation des marques de temps. Ainsi, les jugements des enfants dysphasiques devraient être similaires à leurs productions, ce qui signifie qu'ils devraient accepter comme grammaticales des formes incorrectes (liées au marquage du temps) qu'ils produisent régulièrement. Au-delà de la portée théorique de cette étude, la méthodologie utilisée semble cliniquement intéressante, car elle permet de confronter l'enfant à ses propres erreurs grammaticales et d'observer son comportement.

Les résultats de cette expérience montrent que les jugements de grammaticalité des enfants dysphasiques sont identiques à leurs performances en production. Les enfants dysphasiques rejettent les erreurs morphosyntaxiques qu'ils ne reproduisent pas alors qu'ils acceptent des erreurs morphosyntaxiques qu'ils produisent fréquemment. Par conséquent, les auteurs affirment que leurs observations confirment leur hypothèse qui propose que les difficultés morphosyntaxiques proviennent d'une limitation des représentations grammaticales sous-jacentes et non de contraintes de production ou de déficit d'entrée.

Cependant, Maillart & Schelstraete (2007) trouvent de dérapages méthodologiques importants qui remettent en cause leurs résultats. D'abord, la plupart des erreurs d'accord proposées sont construites par addition d'un morphème erroné (Ex. *I drinkS milk*), alors que les items concernant les violations d'accord sont construits par omission d'un morphème correct. Or, comme les omissions de morphèmes sont plus difficiles à détecter que les additions de morphèmes erronés, cette procédure facilite la détection des erreurs d'accord au détriment des erreurs de temps. De plus, le matériel facilite le rejet des énoncés non

grammaticaux car 2/3 de ces énoncés sont non grammaticaux alors que seuls 1/3 ne comportent pas de violations grammaticales. Enfin, les auteurs n'ont pas vérifié que les performances des enfants sont bien différentes du niveau du hasard étant donné qu'il n'est pas pertinent de faire des analyses qualitatives des erreurs lorsque les sujets répondent au hasard.

L'objectif de notre étude est d'identifier et de caractériser une atteinte des représentations morphosyntaxiques ou de leur traitement et de qualifier précisément le niveau d'organisation morphosyntaxique des énoncés produits.

4-2-3-2- Composition du domaine « Morphosyntaxe »

Ce domaine propose différentes épreuves. Deux d'entre elles sont complémentaires et utilisent la technique de la manipulation d'objets. La Batterie *EVALO* 2-6 se compose d'un parcours « Pragmatique » qui a pour objectif d'évaluer les quatre axes de la pragmatique (intentionnalité et fonctions du langage, régie de l'échange, adaptation et organisation de l'information). L'évaluation de ce domaine comporte des tâches structurées telles que la « Tâche pragmatique 1 ». Celle-ci se compose du volet « Accueil » et du volet « Clôture ». Etant donné qu'on ne peut pas directement soumettre un enfant à une série d'épreuves sans avoir au préalable un entretien avec lui, nous avons choisi d'introduire la « Tâche pragmatique 1 » dans notre parcours pour l'évidence que nous venons de signaler. Notre parcours « Morphosyntaxe » sera ainsi composé des épreuves suivantes :

- **Tâche pragmatique 1:** Entretien d'accueil (en début de séance) et Entretien de clôture (en fin de séance) : le sujet doit s'inscrire dans l'échange conversationnel et employer une routine de salutation. Mener avec l'enfant, en début de séance, un entretien d'accueil et en fin de séance, un entretien de clôture sur le mode de la conversation. Il faut se limiter aux inductions proposées dans le Cahier de passation et respecter strictement des énoncés indiqués. Les routines de salutation « Bonjour » et « Au revoir » sont présentées successivement selon deux modalités : verbale et non verbale. Dans l'encadré ci-après, nous mettons en relief l'entretien.

Entretien d'accueil (en début de séance)	
Accueillir l'enfant de façon non verbale	Mimique et geste d'accueil
Le saluer verbalement	« Bonjour ! »
Mener un court entretien : L'orthophoniste se nomme :	« Comment ça va ? » « Je m'appelle... » « Et toi, comment tu t'appelles ? » « Bonjour (prénom de l'enfant) »
Entretien de clôture (en fin de séance)	
Mener un court entretien :	« On a fini de jouer » « C'est l'heure de partir »)
Saluer l'enfant verbalement	« Au revoir (prénom de l'enfant) »
Lui dire au revoir d'une façon non verbale	Geste de la main pour dire au revoir

- **L'épreuve de Compréhension morphosyntaxique :** le sujet manipule des objets selon les énoncés ou les consignes donnés. Les énoncés et les consignes sont construits avec des marqueurs morphosyntaxiques spécifiques qui encodent des relations sémantiques diverses. Nous avons par exemple le pluriel à travers le déterminant, les quantificateurs, le pluriel à travers la flexion verbale, la relation interclasse de possession : déterminant possessif, construction Nom + complément du nom, etc.
- **L'épreuve de Programmation morphosyntaxique :** une première manipulation est réalisée par le testeur. Elle sert d'indice quant à la relation sémantique encodée. Cette manipulation est ensuite verbalisée à l'aide d'un court énoncé comportant une structure morphosyntaxique ou un morphème spécifique. Cet énoncé sert d'étayage et fonctionne comme un patron structural que le sujet peut s'approprier et reprendre dans une situation équivalente. Une seconde manipulation, sous-tendue par la même relation sémantique, est réalisée avec une variante au niveau des objets utilisés. La modification du contexte matériel appelle une adaptation de la structure de l'énoncé. Le sujet complète la phrase qui correspond à la nouvelle manipulation ;
- **L'épreuve de Répétition de phrases – Structure Morphosyntaxe:** le sujet répète des phrases. Les énoncés proposés, de longueur à peu près équivalente, contiennent des structures morphosyntaxiques diverses. Le tableau ci-dessous met en relief les phrases clés et les éléments morphosyntaxiques recherchés dans les productions du sujet.

Tableau n° 20 : Types de phrases et éléments morphosyntaxiques

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

- **La grille d'observation parents** est constituée des tableaux récapitulatifs des comportements et productions en situation de vie et renseignée par les parents. Cette grille fournit des informations sur les potentialités de l'enfant.
- **La grille d'observation orthophoniste** permet d'évaluer le sujet en cours de test, la compréhension verbale et le niveau de production sont appréciés de façon transversale à l'aide d'une échelle qualitative.

4-2-3-3- Proposition d'un parcours diagnostic pour le domaine « Morphosyntaxe »

Le parcours diagnostic pour le domaine morphosyntaxe est établi en six phases que Coquet, Ferrand et Roustit (2009), appellent la situation initiale, la mise en lien intra-domaine, le complément d'investigation pour l'analyse différentielle, l'évaluation du versant « Compréhension », la recherche des facteurs explicatifs et la pose de diagnostic orthophonique.

La situation initiale : L'évaluation dans le domaine « Morphosyntaxe » débute avec l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique ».

La mise en lien intra-domaine : Les difficultés spécifiques rencontrées peuvent être listées et comparées à celles mises en évidence lors des moments de conversation avec l'examinateur comme suite aux autres épreuves de la Batterie évaluant la morphosyntaxe.

L'évaluation du versant « Compréhension » : L'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique » recense les structures syntaxiques ou morphologiques correctement

appréhendées, identifie celles qui posent problème et permet d'en déduire un niveau de compréhension morphosyntaxique. Une attention particulière est portée sur les capacités du sujet à comprendre les consignes et les énoncés. Cette observation est transversale. Elle concerne les autres épreuves de la Batterie et les moments de conversation avec l'examinateur.

Une hypothèse de diagnostic orthophonique sur le trouble de la compréhension verbale peut être envisagée.

Evaluation du versant « Expression » : à partir de l'épreuve de « Répétition des phrases ».

La recherche des facteurs explicatifs : Un échec ou de nombreuses erreurs, tant sur le versant « Production » que sur le versant « Compréhension », conduisent le testeur à un questionnement. La prise en compte des données de l'observation clinique et la passation d'épreuves complémentaires permettent d'y répondre.

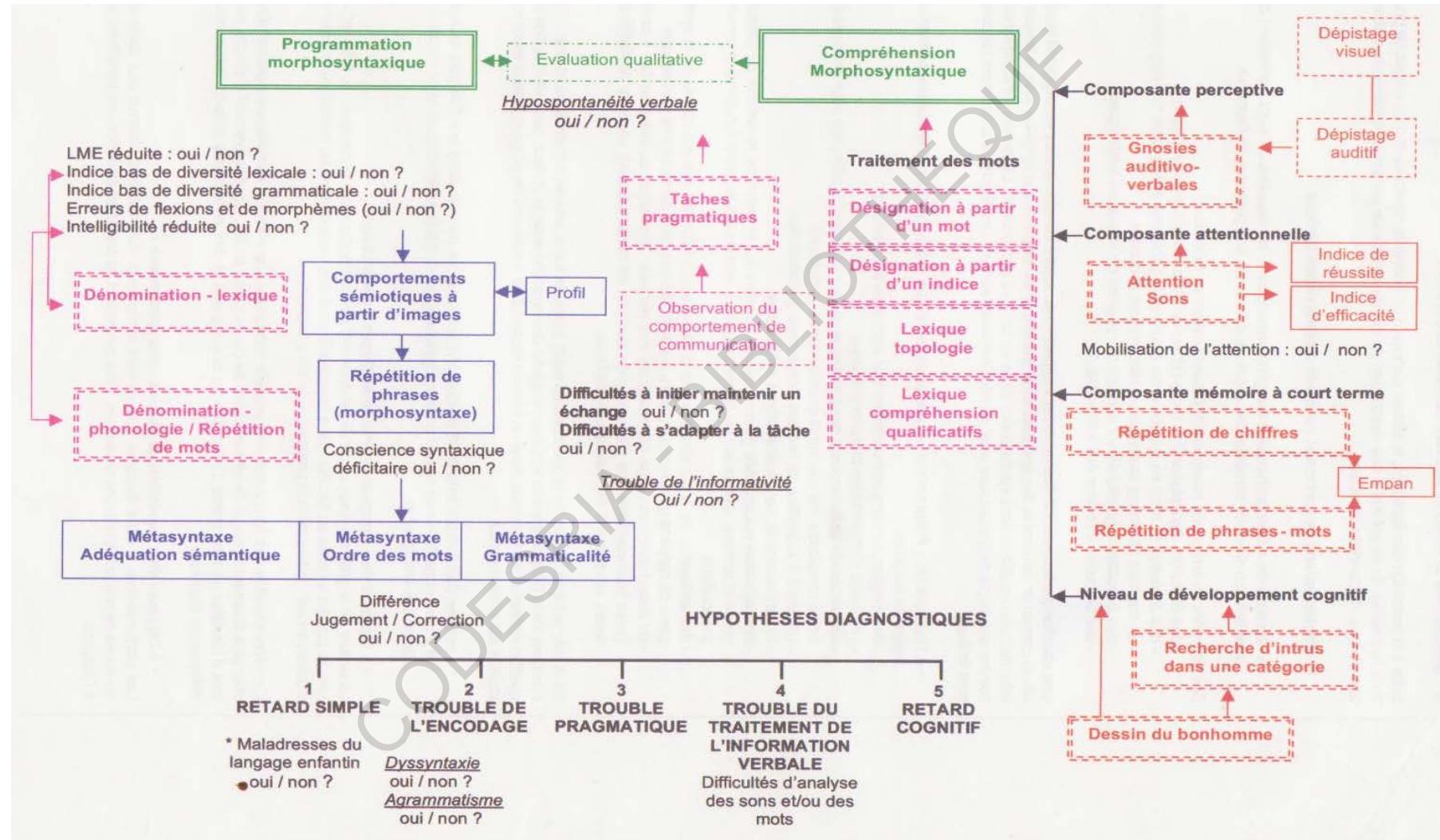
La pose de diagnostic : Les hypothèses de diagnostic orthophonique pour le domaine « Morphosyntaxe » tiendront compte des performances du sujet aux différentes épreuves et aux stratégies qu'il a déployées pour y parvenir. Les hypothèses se poseront en référence aux compétences qui sont attendues à un âge donné.

Comme annoncé plus haut, nous reproduisons l'arbre décisionnel pour le domaine « Morphosyntaxe ». Mais avant le schéma, voici la légende :

- en vert : situation initiale ;
- en bleu : complément d'évaluation pour le domaine ;
- en rose : complément d'évaluation dans un autre domaine ;
- en rouge : recherche de facteurs explicatifs ;
- en encadré double cadre : épreuves de base ;
- en encadré double pointillé : épreuves pour la mise en lien ;
- en encadré simple : épreuves complémentaires ;
- en encadré simple pointillé : évaluations qualitatives ;
- flèches horizontales pour signifier les correspondances transversales : renvois à des épreuves évaluant d'autres capacités ;
- flèches verticales de sens haut-bas pour signifier un enchaînement séquentiel : mise en lien ;
- flèches verticales de sens bas-haut pour signifier une relation cause / conséquence : mise en lien avec d'autres épreuves hors domaine ;
- en italique souligné : différents indicateurs.

4-2-3-4- Arbre décisionnel du domaine « Morphosyntaxe »

Source : Coquet, Ferrand, Roustit (2009 : 119), Ouvrage de l'utilisateur, Ortho Edition.



4-2-3-5-Méthodologie de description et d'analyse des informations recueillies

Après la passation des épreuves, l'examineur dispose d'un relevé de réponses et d'un corpus de productions recueillies auprès des sujets. Il se prête à une description de manifestations de surface et d'éléments d'observation clinique, de données de score.

- ✓ Manifestation de surface et éléments d'observation clinique

A l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique », les résultats du sujet permettent de relever des domaines de compétences selon les différentes composantes de l'épreuve. Les difficultés ou les erreurs de manipulation peuvent mettre en évidence :

- des difficultés d'adaptation à la tâche (absence d'intention de mise en projet) ;
- des difficultés de mise en relation entre éléments linguistiques et éléments non linguistiques ;
- un mauvais traitement des relations sémantiques encodées ;
- des difficultés linguistiques sur certains morphèmes ou structures syntaxiques ;
- des difficultés à réaliser des inférences.

Une attention particulière doit être portée sur les capacités du sujet à comprendre les consignes et les énoncés et concernant l'ensemble des épreuves de la Batterie et les moments de conversation avec le testeur. Les informations recueillies sont synthétisées dans un tableau récapitulatif. Le niveau de compréhension comme le degré de finesse sont ainsi appréciés qualitativement. Les difficultés spécifiques rencontrées sont listées.

A l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique », les productions recueillies permettent de mettre en relief :

- des emplois de marqueurs (comme leur fréquence d'utilisation) ;
- un niveau d'organisation morphosyntaxique ;
- une réduction de la longueur des phrases et de leur complexité (difficultés pour les formes verbales complexes, les structures grammaticale complexes) ;
- un retard d'acquisition de certains morphèmes grammaticaux ;
- la persistance de sur-généralisations syntaxiques ;
- une sélection inappropriée de morphèmes : erreurs sur le genre ou le nombre ou l'accord en genre et nombre, erreurs sur les flexions verbales, erreurs sur les mots fonctionnels comme les prépositions ;
- des anomalies de la construction des phrases qui n'obéissent pas aux règles de la syntaxe : perte des rapports grammaticaux entre les mots, télescopage de structures syntaxiques ;

- un défaut de construction grammaticale des phrases : diminution ou absence des mots-outils (avec pour corollaire une prédominance d'emploi de mots lexicaux), absence de flexions verbales, utilisation d'expressions toutes faites.

De la même façon, toutes les productions du sujet, étudiées transversalement dans les autres épreuves de la Batterie comme lors des moments de conversation avec le testeur, sont analysées qualitativement et synthétisées dans un tableau récapitulatif. Le niveau de programmation morphosyntaxique est aussi apprécié.

L'analyse des comportements et productions listés par les parents dans le « tableau récapitulatif » permet de définir un niveau de développement des capacités sémiotiques et de mettre en évidence des émergences.

A l'épreuve de « Répétition de phrases – morphosyntaxe », les performances sont comparées aux résultats obtenus aux deux autres épreuves de production morphosyntaxique. Elles mettent en évidence une sensibilité ou non à l'étayage.

✓ Données de score

Les scores obtenus par le sujet le situent par rapport à ses pairs dans une tranche d'âge donnée. En fonction des objectifs d'évaluation de l'épreuve, chaque donnée de score est prise en compte. Elle est mise en relation avec les données de score du même domaine ou avec celles d'un autre domaine. En intra-domaine, une comparaison des scores et des performances aux différentes épreuves n'est possible qu'en fonction de la tâche :

- dissociation entre les capacités sur le versant « Production » et celles sur le versant « Réception » ;
- différence entre expression induite et réception.

En inter-domaines, les scores et les performances sont comparés avec ceux d'autres domaines selon une double perspective.

- celle de la recherche des facteurs explicatifs en s'appuyant sur la qualité de la mobilisation attentionnelle auditive.

4.2.3.6- Eléments de diagnostic orthophonique pour le domaine « Morphosyntaxe »

Les scores obtenus, le nombre, la fréquence et la nature des processus jugés inadéquats, en référence à l'étalonnage, issus d'enfants tout-venant pour un âge donné, orientent l'examinateur vers une qualification de la performance du sujet testé comme efficient ou non efficient.

Sur la base de l'analyse descriptive des manifestations de surface et compte tenu des investigations complémentaires indispensables dans les domaines autres que celui de la « Morphosyntaxe », il convient de prendre en considération les « normes » établies en matière de l'acquisition de la morphosyntaxe avant de parvenir à un diagnostic synthétique final. Les hypothèses de diagnostic de difficultés morphosyntaxiques ne sauraient être posées uniquement sur la base de la description des stratégies de compréhension et du recensement des erreurs de production. Elles nécessitent la prise en compte d'un faisceau d'indicateurs et des compléments d'investigation sur le versant « Réception » et sur le versant « Production ».

Les troubles morphosyntaxiques ne constituent pas à eux seuls une entité syndromique, c'est-à-dire un déficit pouvant amener à poser un diagnostic orthophonique. Ils sont mis en perspective avec d'autres troubles affectant d'autres composantes du langage. Habituellement, les performances sur le versant « Compréhension » sont opposées aux performances en « Production ». Un écart est recherché au détriment de l'un ou l'autre versant :

- Niveau d'encodage supérieur au niveau de la compréhension ;
- Dissociation entre le versant « Production » et le versant « Compréhension » observée à l'avantage de ce dernier dans les dysphasies expressives.

Sur le versant « Production », la typologie qualitative de l'encodage morphosyntaxique est considérée comme indicateur. Sont différencierées :

- Les maladresses du langage enfantin persistantes (surgénéralisations syntaxiques) repérées dans un contexte de retard de langage ;
- L'agrammatisme (défaut de construction grammaticale identifié dans un contexte de dysphasies de développement) ;
- La dyssyntaxie (anomalies de construction grammaticale identifiées aussi dans un contexte de dysphasies de développement).

4-3- SYNTHESE

La syntaxe et la grammaire constituent les aspects les plus pertinents de la plupart des syndromes dysphasiques et les auteurs leur ont accordé beaucoup d'importance. L'évaluation du langage à travers ces aspects reste pour le moins complexe. Nous l'avons constaté tout au long du chapitre qui s'achève.

Respectant les critères psychométriques inhérents à l'usage des tests et prenant en compte, dans sa conception, des modèles théoriques de référence, la Batterie *EVALO 2-6* propose une évaluation de la compétence langagière, mais aussi la dimension pragmatique, que l'on peut qualifier de transversale. Elle couvre la période cruciale qui mène l'enfant de l'émergence du langage organisé à l'apprentissage du langage écrit ; c'est-à-dire de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Sa mise au point s'enracine dans l'expérience de la pratique clinique de ses concepteurs Coquet, Ferrand et Roustit (2009). Ces auteurs ont allié la démarche clinique « raisonnée » à la rigueur méthodologique et scientifique. Tout en s'inscrivant dans une forme classique d'évaluation, la Batterie *EVALO 2-6* fait de nouvelles propositions en matière de démarche diagnostique et ouvre des perspectives en matière de qualification du trouble.

L'évaluation de la morphosyntaxe est une étape incontournable au cours de l'évaluation en langage oral. Elle peut se faire, sur le versant production, à l'aide d'épreuves de programmation morphosyntaxique, de compréhension morphosyntaxique et de répétition des phrases ou suite à une analyse de corpus recueilli lors de temps de jeu ou d'expression sur images. Les grilles d'observation destinées respectivement aux parents (en situation de vie) et au testeur (pendant l'évaluation) complètent l'évaluation.

L'analyse du corpus d'énoncés est un exercice difficile. Elle nécessite la définition d'une méthodologie rigoureuse dont l'objectif premier cherche à faire émerger les éléments pertinents et discriminants susceptibles de catégoriser le plus clairement possible les comportements linguistiques du sujet. A défaut, dans le contexte de recueil, l'analyse des corpus risque de ne pas refléter le stade exact de l'évolution du langage. Largement utilisée dans le champ de la linguistique, l'analyse du corpus fait partie depuis de nombreuses années de l'évaluation du langage oral (ou écrit) lors du bilan orthophonique et participe à l'élaboration du diagnostic.

La méthodologie proposée dans la Batterie *EVALO 2-6* est préalablement fondée sur une analyse statistique précise des performances morphosyntaxiques de sujets tout-venant et de sujets dits « pathologiques ». L'analyse des données issues de l'évaluation des enfants dysphasiques fera l'objet du chapitre consacré à cette question dans la suite de cette étude.

CONCLUSION

L'évaluation des capacités morphosyntaxiques des enfants dysphasiques appariés aux enfants tout-venant a été au cœur du chapitre qui s'achève. Nous avons testé au total 12 enfants dysphasiques relevant d'une prise en charge orthophonique. Notre échantillon a été reparti en 4 tranches d'âge comme suit :

Type d'échantillon	Tranches d'âge	Garçons	Filles	Total
	[4,3 – 4,9]	02	01	03
	[4,9 - 5,3]	02	01	03
	[5,3 – 5,9]	01	02	03
	[5,9 - 6,3]	02	01	03
Total général		07	05	12

La répartition de la population ainsi faite, les enfants des quatre tranches d'âge ont été soumis à la série d'épreuves qu'offre le domaine « Morphosyntaxe » de la Batterie *EVALO 2-6* de Coquet, Ferrand, Roustit (2009). Toutes ces épreuves ont été listées plus haut. A travers les cahiers de passation offerts par la Batterie, les épreuves ont été administrées l'une après l'autre selon notre volonté, la disponibilité et les humeurs des enfants. Nous avons tenu compte des indications contenues dans le *Livret de consignes et de cotation*. Ce livret fait partie des différents documents qu'offre *EVALO 2-6*. C'est le guide dans lequel les instructions sont données à propos de la passation des épreuves et la cotation (attribution des points). De cette analyse quantitative émerge un très grand nombre de variables incluant le plus grand nombre possible de comportements langagiers verbaux et non verbaux qu'il a été possible d'inscrire dans une perspective développementale. A partir de ce relevé quantitatif, nous pourrons faire une description qualitative fine des productions des sujets et leur évolution selon l'âge. Cette description permet ainsi de repérer les sujets dont la performance diffère de celle de leurs pairs. Les données linguistiques et non linguistiques feront l'objet d'une présentation, d'une analyse et d'un traitement informatisé dans le chapitre cinq.

INTRODUCTION

Dans le chapitre précédent, nous avons procédé à l'évaluation des capacités morphosyntaxiques des enfants dysphasiques relevant d'une prise en charge orthophonique. La procédure de la sélection de notre échantillon et celle de la collecte des données y ont été largement décrites. Nous avons aussi présenté, dans un esprit de synthèse et de concision, la méthodologie de traitement et d'analyse des données de scores.

Le présent chapitre transcrit les performances morphosyntaxiques de notre échantillon, dresse leurs profils et pose un diagnostique orthophonique.

Plus précisément, il s'agit de présenter les résultats issus de la passation de la série des épreuves qu'offre la Batterie *EVALO 2-6* dans son parcours « Morphosyntaxe ». Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons choisi, pour permettre au sujet d'entrer en situation de communication, la première épreuve de la Batterie qui est « Tâche pragmatique 1 ». Cette épreuve est centrée sur l'entretien d'accueil. Nous allons ainsi tout au long de ce chapitre donner les résultats issus de l'évaluation sur les épreuves suivantes :

- « **Tâche pragmatique 1** »

Dans cette épreuve, l'enfant doit comprendre et produire un certain nombre d'actes de langage et employer des routines de la conversation. La consigne consiste à mener avec l'enfant, en début de séance, un entretien d'accueil sur le mode de la conversation. Le testeur se limite aux inductions proposées et respecte strictement les énoncés indiqués. Entre chaque induction, il doit laisser du temps à l'enfant pour élaborer une réponse.

La cotation tient compte de l'adéquation ou non de la réponse à la situation contextuelle, de la modalité de la réponse et du niveau de structuration morphosyntaxique de la réponse verbale. Les points sont attribués selon le système de cotation ci-après :

- Absence de réponse : 0 pt ;
- Réponse inappropriée à la situation : 1 pt ;
- Réponse appropriée à la situation exclusivement non verbale : 2 pts ;
- Réponse appropriée à la situation en modalité verbale se limitant à un mot ou une locution : 3 pts ;
- Réponse appropriée à la situation en modalité verbale avec élaboration minimum de 2 ou 3 mots : 4 pts ;
- Réponse appropriée à la situation en modalité verbale avec une phrase construite de plus de 3 mots : 5 pts ;

- L'épreuve est notée sur 80.

- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

L'épreuve repose sur la manipulation d'objets. L'enfant manipule ces objets selon les énoncés et les consignes donnés. Les énoncés ont été construits avec des marqueurs morphosyntaxiques spécifiques qui encodent des relations sémantiques diverses. La consigne consiste à présenter et nommer chaque élément du matériel, annoncer l'exercice et poser le matériel à manipuler sur la table devant l'enfant. Après chaque exécution de consigne, ne pas faire de commentaire, reprendre le matériel et proposer ce qui est nécessaire pour la manipulation suivante. Durant l'évaluation, noter précisément ce que fait l'enfant. L'épreuve est notée sur 35 en raison de 1 pt par consigne correctement réalisée. Les réussites du sujet permettent de relever les domaines de compétences dans les différentes habiletés testées par les composantes de l'épreuve.

- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Cette épreuve a pour support les manipulations d'objets effectuées et verbalisées par le testeur. L'énoncé du testeur sert d'étayage et fonctionne comme un patron structural que le sujet peut s'approprier et reprendre dans une situation équivalente dans une phrase à compléter. La consigne consiste à présenter et nommer chaque élément du matériel, annoncer l'exercice et poser le matériel à manipuler sur la table devant l'enfant. Réaliser une manipulation pour indiquer, verbaliser en utilisant la phrase proposée, demander à l'enfant de compléter la phrase et procéder consigne par consigne. Il faut noter les réponses de l'enfant : compléments d'énoncés, gestes de substitution ou d'accompagnement. L'épreuve est notée sur 14 et on attribue 1 pt par consigne correctement réalisée.

- Epreuve de « Répétition de phrases – Structure morphosyntaxique »

Le sujet répète des phrases modèles proposées par le testeur en respectant la structure morphosyntaxique ciblée. Le testeur doit procéder énoncé par énoncé, prononcer chaque énoncé avec une intonation de phrase appropriée sans accentuer les marqueurs morphosyntaxiques. Après la réalisation de l'enfant, noter la phrase répétée par l'enfant et remplir la grille d'observation en cours de test.

- Synthèse de la Grille d'observation – parents

Les parents sont invités à observer leur enfant en situation de vie et à renseigner, soit en cochant soit en écrivant les comportements observés. Dans la grille, les comportements sont appréciés selon une échelle à trois degrés : ce que l'enfant comprend, ce que l'enfant fait et ce que l'enfant dit.

- Synthèse de la Grille d'observation Orthophoniste en cours de test

Les tableaux proposés permettent de faire une synthèse des observations menées tout au long du test et de dégager des tendances générales ou de mettre en évidence des points particuliers. Elle évalue les comportements verbaux et l'expression. La mise en perspective se fait en fonction des comportements identifiés dans la population d'étalonnage.

Notre population expérimentale se compose de douze enfants (7 garçons et 5 filles) répartis en 4 tranches d'âge en raison de 3 enfants chacune. Les résultats sont d'abord donnés par enfant dans chaque tranche d'âge. A la fin de chaque tranche, on fait la moyenne selon une formule qui sera notifiée plus bas. Nous optons pour cette démarche parce que l'écart entre les différentes tranches d'âge est de 6 mois. Dans cet intervalle, les productions des enfants semblent plus ou moins identiques en ce qui concerne les composantes phonétique, lexicale, morphosyntaxe et pragmatique et ce, s'appuyant sur les théories psycholinguistiques sur l'acquisition du langage. Etant donné que la Batterie offre un espace de traitement informatisé des données avec des analyses en inter et intra-domaines et des profils de synthèse sous forme de figures, cette démarche nous permet de visualiser les performances par tranche d'âge plutôt que individuellement.

Les résultats sont présentés selon l'ordre ci-après :

- Tranche d'âge 1 [4 ; 3- 4 ; 9] : « Tâche pragmatique 1 », Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique », Epreuve de « Programmation morphosyntaxique », Epreuve de « Répétition de phrases – Structure morphosyntaxique », Grilles d'observation.
- Tranche d'âge 2 [4 ; 9 – 5 ; 3] : « Tâche pragmatique 1 », Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique », Epreuve de « Programmation morphosyntaxique », Epreuve de « Répétition de phrases – Structure morphosyntaxique », Grilles d'observation.
- Tranche d'âge 3 [5 ; 3 – 5 ; 9] : « Tâche pragmatique 1 », Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique », Epreuve de « Programmation morphosyntaxique », Epreuve de « Répétition de phrases – Structure morphosyntaxique », Grilles d'observation.

- Tranche d'âge 4 [5 ; 9 – 6 ; 3 mois] : « Tâche pragmatique 1 », Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique », Epreuve de « Programmation morphosyntaxique », Epreuve de « Répétition de phrases – Structure morphosyntaxique », Grilles d'observation.

Nous donnons dans le présent chapitre les résultats par enfant et par épreuves sous forme de tableaux tels que les épreuves ont été conçues. Avant de les présenter, il est nécessaire de faire un petit rapport d'anamnèse pour chaque enfant, car tous ne vivent pas les mêmes situations quoiqu'ils souffrent des mêmes déficits.

Dans chaque tranche d'âge, nous donnons les résultats bruts et individuels. A la fin de la tranche, nous faisons une compilation des résultats. Ceux-ci feront l'objet d'un traitement informatisé comme le prévoit la Batterie afin de dresser les profils par tranche d'âge. La moyenne générale des scores qui fera l'objet d'un traitement informatisé s'obtient d'après la formule suivante :

$$\text{Moyenne générale} = \frac{\text{Somme des scores individuels}}{\text{Nombre d'enfants total de la tranche}}$$

Cette moyenne est introduite dans le guide de traitement informatisé des données, disponible via le site, afin de déterminer l'écart-type et de positionner les performances de tranche d'âge dans le radar-synthèse.

5-1- Capacités morphosyntaxiques de la Tranche d'âge 1 [4 ; 3- 4 ; 9]

La première tranche d'âge de notre population expérimentale est composée de trois enfants dont deux garçons, Kévin âgé de 4 ans 7 mois, Brice âgé de 4 ans 6 mois, et une fille Rosalie, âgée de 4 ans 9 mois.

5-1-1- Capacités de Kévin

Kévin, âgé de 4 ans 7 mois, est à la moyenne section de l'école maternelle. Ses parents et même sa maîtresse ont constaté qu'il parle très peu et ce qu'il dit n'est pas toujours intelligible et ne forme pas de phrases. Il répond généralement par « oui » ou « on », par le geste et non par la parole. Sa compréhension n'est pas toujours bonne. Les parents ont pensé qu'il souffrait d'une surdité.

L'anamnèse n'a révélé aucun problème auditif ni visuel. Toutefois, les parents ont signalé que les premiers mots intelligibles de l'enfant ont émergé à l'âge de 2 ans et ½. Les différents examens ORL n'ont montré aucun signe d'alerte et l'enfant n'est pas un prématûré et occupe le 2^{ème} rang dans la fratrie de 3 enfants.

L'évaluation s'est déroulée en trois phases étant donné que le sujet parle très peu. Nous étions tenues d'aller à son rythme et selon ses humeurs. La première séance s'est déroulée en présence de ses deux parents. Elle s'est limitée à la tâche pragmatique. Lors de la deuxième phase de l'évaluation, sa maman l'avait accompagné, mais n'a pas voulu assister à la séance. Mais nous tenons à rappeler que le comportement de Kévin n'a pas changé en l'absence de la mère, alors que celle-ci pensait qu'elle influençait son enfant.

De façon générale, Kévin est timide et n'accepte pas les jeux qui demandent à bavarder tels que jouer à imiter la maîtresse. Nous pensons que c'est à cause de son trouble.

L'examen clinique de la parole et du langage décrit un enfant avec trouble. Il ne comprend pas toutes les consignes. Il a de gros problèmes articulatoires caractérisés par des distorsions, des déformations et surtout des omissions des phonèmes et même des syllabes. Il s'exprime avec très peu de mots ; donc sa production est caractérisée par une absence des phrases.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°21 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Kévin

Nom : <i>Kévin</i>	Sexe : <i>Masculin</i>	
Age : <i>4,7 ans</i>	Age-cible : <i>4,6 ans</i>	
<i>Induction du testeur</i>	<i>Productions de l'enfant</i>	<i>pts</i>
Bonjour !	[ɛʁɔ̃ʒu]	2/5
Comment ça va ?	[wi]	1/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[ef‿ɛʁ]	3/5
Bonjour Kévin	-	-/5
Quel âge as-tu ?	(hausse les épaules)	2/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	absence de réponse	0/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	non (par la tête)	2/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	non (par la tête)	2/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	non (par la tête)	1/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	-	-/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[wi]	1/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[wi]	1/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	hausse les épaules	2/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	(sourire)	2/5
Score total		19/80

A l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 », Kévin a réalisé un score de 19/80. C'est un score très faible. Nous trouvons que Kévin est moins bavard et nous le notons à partir de sa communication par les gestes. Il a aussi des difficultés de compréhension des tâches demandées. Il a une faible capacité à mener une conversation.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 22 : Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de Kévin

Nom : Kévin Sexe : Masculin			
Age : 4,7 ans Age-cible : 4,6 ans			
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	<i>un marche</i>	1	
Des personnages marchent	<i>un marche</i>	0	1/2
Quelques personnages sont couchés	<i>tous couchés</i>	0	
Tous les personnages sont debout	<i>tous debout</i>	0	1/2
Il dort	<i>un dort</i>	1	
Ils dorment	<i>un dort</i>	0	1/2
Fais la marcher	<i>fait marcher le garçon</i>	0	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	<i>fait tourner le garçon</i>	0	
Elle promène le chien	<i>garçon et chien</i>	0	
Il promène le chat	<i>garçon et chat</i>	0	1/5
La fille pousse le garçon	<i>garçon et fille</i>	0	
Le garçon pousse la fille	<i>garçon et fille</i>	0	0/2
Le garçon court, il est tombé	<i>garçon tombe</i>	0	
Le garçon et la fille dansent mais la fille est fatiguée	<i>(sourire)</i>	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>garçon court</i>	0	0/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	<i>donne le chien noir</i>	0	2/3
Le garçon cache la fille	<i>garçon et fille</i>	0	
Le garçon est caché par la fille	<i>garçon et fille</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture	<i>homme et voiture</i>	0	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>Homme et voiture</i>	0	0/4
Le monsieur promène son chien	<i>Homme et chien</i>	0	
Le monsieur promène le chien de la dame	<i>Homme et chien</i>	0	0/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	<i>dame couche bébé</i>	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	<i>dame marche</i>	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs monte dans la voiture	<i>monsieur monte dans la voiture</i>	0	
Le monsieur qui a un casque saute	<i>monsieur saute</i>	0	
Le monsieur qui a le chien marche	<i>monsieur marche</i>	0	
Le chat que porte la dame tombe	<i>chat tombe</i>	0	0/4
Donne-moi un chien ou un chat	<i>donne le chien</i>	1	
Donne-moi un chien et un chat	<i>donne le chien</i>	0	1/2
Score Compréhension morphosyntaxique			9/35

Kévin a obtenu un score de 9/35 à l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique ». Ce score est très faible. C'est une épreuve qui demande à l'enfant à réaliser les tâches sans parler. L'enfant est appelé à manipuler les objets selon une consigne précise. L'épreuve évalue la capacité de l'enfant à comprendre les structures mophosyntaxiques. Par conséquent, Kévin a un énorme déficit dans la compréhension des structures telles le passif, les phrases avec subordonnées, les circonatancielles, les flexions verbales. A cet âge, l'hypothèse la plus attestée est celle d'un retard de langage. Les résultats issus des épreuves suivantes nous permettront de mieux poser le diagnostic.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 23 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Kévin

Nom : Kévin	Sexe : Masculin		
Age : 4,7 ans	Age-cible : 4,6 ans		
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[joyi]	0/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[i mas]	0/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[i mas]	0/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[ə tɛ̃]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[ə ta]	0/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	[ətɛ̃]	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[bebe]	0/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	[bebe i dodo]	0/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	[mama]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	(montre la fille)	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	[ə bã]	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	[a ty]	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	[i mas]	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	[i tot]	0/1
Total score			0/14

A cette épreuve, le testeur manipule les objets et demande à l'enfant de dire ce qu'il voit ou ce qui se passe. Le score de 0/14 montre son incapacité à le faire. Comblain (2008) a trouvé que les enfants dysphasiques ont des performances significativement supérieures à celles des enfants contrôles pour 2 des 9 tâches proposées ("phrases simples" et "articles"). Leurs performances sont légèrement, mais non significativement inférieures à celles des enfants contrôles pour la compréhension des pronoms personnels. Pour les autres tâches, leur compréhension est significativement inférieure à celles des enfants du groupe contrôle.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n°24 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Kévin

Nom : Kévin	Sexe : Masculin	
Age : 4,7 ans	Age-cible : 4,6 ans	
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	<i>joue avec ses doigts</i>	0/1
Manges-tu du chocolat ?	<i>mets son habit dans la bouche</i>	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	<i>joue avec ses doigts</i>	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	<i>mets son habit dans la bouche</i>	0/1
La voiture ne roule pas vite	<i>[a ty pa vit]</i>	0/1
Les enfants se disputent souvent	<i>mets son habit dans la bouche</i>	0/1
Le facteur apportera les lettres	<i>mets son habit dans la bouche</i>	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	<i>[ə ku vit]</i>	0/1
La pomme que je mange est sucrée	<i>mets son habit dans la bouche</i>	0/1
La chambre est rangée par la maman	<i>[a mama]</i>	0/1
Les enfants promènent leur chien	<i>mets son habit dans la bouche</i>	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	<i>joue avec ses doigts</i>	0/1
Total		0/12

A cette épreuve, il est demandé à l'enfant de répéter exactement ce qu'il entend. L'orthophoniste prononce clairement les phrases et demande à l'enfant de faire exactement comme elle. Kévin a essayé de le faire dans trois phrases sur douze. Il adopte une attitude d'enfant sans langage. Il obtient une note de 0/12 à cette épreuve et ce score nous amène à dire qu'il a soit un problème de discrimination auditive soit une capacité de retention très faible ou une mémoire à court terme très altérée. Ce qui pourrait nous amener à parler d'une dysphasie phonologique-syntaxique qui s'apparente à l'aphasie de Wernicke.

5- Grille d'observation-parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

D'après les déclarations des parents contenues dans la grille d'observation, il ressort que Kévin ne comprend pas les énoncés longs de plus de 3 mots. Il existe un grand nombre de verbes qu'il ne comprend pas. Il ne comprend que les consignes du genre *donne-moi, viens, regarde, prends ceci...* Il ne répond pas de façon adaptée aux questions qu'on lui pose et est incapable de se rappeler ou de raconter une histoire.

✓ *Ce que l'enfant fait*

Kévin joue régulièrement seul et est remarquablement agité. Il ne partage pas ses jouets avec les autres enfants. Quand on lui parle, il s'intéresse à la personne et esquisse un petit sourire même quand il ne comprend pas la consigne. Kévin ne joue pas à faire semblant avec les objets ou ses jouets. Il imite rarement les adultes et aime rester isolé. Il ne respecte pas le tour de parole dans un échange.

✓ *Ce que l'enfant dit*

La plupart de ses énoncés sont constitués de 3 trois mots au plus. Il répond généralement par « oui » ou par « non ». Il utilise régulièrement les pronoms personnels « il et elle » et rarement le pronom « je ». Kévin, non seulement il a des difficultés de compréhension des énoncés longs, mais aussi ne produit pas des phrases complexes. Son expression est caractérisée par une très mauvaise articulation. Il est presque inintelligible même pour les personnes familières.

6- Grille d'observation Orthophoniste en cours de test

Pour le domaine « Morphosyntaxe », l'observation en cours de test se situe aux niveaux « Comportements verbaux » et « Expression ». Le premier niveau évalue la compréhension verbale tandis que le deuxième évalue la morphosyntaxe et les modalités non verbales. Nous avons utilisé les signes + et - ; le + signifie la présence et le - l'absence de comportement linguistique. La compréhension verbale évalue le degré de gravité (altérée, adaptée au quotidien, moyenne, satisfaisante, gnosique) et la nature du déficit (contextuelle, lexicale, morphosyntaxique ou au niveau des phrases complexes).

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	+
Altérée	+	Lexicale	+
Adaptée au quotidien	+	Morphosyntaxique	+
Moyenne	-	Complexe	+
Satisfaisante	-		

Kévin a une compréhension verbale très altérée et non adaptée au quotidien. Ces difficultés s'observent au niveau lexical, morphosyntaxique et aussi dans les phrases complexes.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	-	S+V+OI/CC	-	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Après analyse au niveau morphosyntaxique, nous avons constaté que Kévin s'exprime à travers les énoncés d'un ou de deux mots. Il se situe au stade télégraphique ou holophrastique dans les étapes d'acquisition du langage. La grammaire est quasiment inexistante. Il se limite néanmoins à la construction S+V « *Il dort* » ou « *bébé dort* ».

D'après Complain (2008), l'évaluation portant sur la production de "phrases simples", de "phrases passives", de "pronoms personnels" et de "flexions temporelles" a montré que les enfants dysphasiques sont globalement moins performants dans les tâches de production proposées que les enfants contrôles. Les analyses statistiques menées sur les résultats montrent que la différence de performance entre les deux groupes n'est significative que pour trois tâches "phrases passives", "pronoms personnels" et "flexions temporelles" (voir Tableau 2). Dans ces trois cas, les performances sont largement inférieures à la barre des 50% de réussite.

Les résultats que nous avons obtenu auprès de Kévin reflètent ceux de Complain (*ibid*). Les enfants dysphasiques ont plus ou moins les mêmes difficultés.

5-1-2- Capacités de Brice

Agé de 4 ans 6 mois et inscrit à la moyenne section de l'école maternelle, Brice a été amené en clinique pour la raison selon laquelle il ne parle pas comme les autres enfants de son âge. Ses parents sont d'une classe moyenne et sont encore très jeunes. Le père est enseignant et la maman, malgré son Bac, est ménagère. Elle a largement un potentiel intellectuel pour suivre l'évolution de ses enfants. La maman précise que son petit frère âgé de 2 ans parle mieux que lui. Il est très bavard, mais pas du tout intelligible et la situation devient de plus en plus difficile pour la famille et pour l'enfant.

L'anamnèse n'a révélé aucun problème auditif ni visuel. Seulement, les parents ont remarqué que les premiers mots intelligibles de l'enfant ont émergé à l'âge de 3 ans et qu'il n'y a pas d'évolution. Les différents examens ORL n'ont montré aucun signe de déficit et l'enfant n'est pas un prématûré et occupe le 1^{er} rang dans la fratrie de 2 enfants.

L'évaluation s'est déroulée en deux phases. La première a eu lieu en la présence de son père qui n'a pas pu supporter de vivre la mise à nu du déficit de son enfant. Il a été très choqué et a préféré attendre la fin de la séance dans la salle d'attente de la clinique. L'évaluation s'est limitée à la tâche pragmatique 1 et à l'épreuve de répétition de phrases. Lors de la deuxième phase de l'évaluation, Brice était accompagné de sa maman ; mais comme son père, elle n'a pas voulu assister à la séance. Nous avons ainsi continué la série d'épreuves restantes.

Brice est un petit garçon bavard et vraiment hyperactif. Quoique son discours reste inintelligible, Brice ne s'en rend pas compte. Il cherche souvent à diriger les jeux en groupes tandis que ses amis ne comprennent pas ce qu'il dit. Ces derniers sont obligés de le mettre à l'écart et cette exclusion le rend violent et agressif.

L'examen clinique de la parole et du langage n'indique aucun déficit au niveau auditif, visuel ou sensoriel. Il ne comprend pas toutes les consignes. Il a de gros problèmes articulatoires caractérisés par des distorsions, des déformations et surtout des omissions des phonèmes et même des syllabes.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°25 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Brice

Nom : <i>Brice</i>	Sexe : <i>Masculin</i>	
Age : <i>4,6 ans</i>	Age-cible : <i>4,6 ans</i>	
Induction du testeur	Productions de l'enfant	pts
Bonjour !	[Σu]	3/5
Comment ça va ?	[wi]	1/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[is]	3/5
Bonjour Brice	-	-/5
Quel âge as-tu ?	Sourire	1/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	[pa]	2/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[wi]	3/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	oui (par la tête)	2/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	sourire, joue avec ses doigts	1/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	-	-/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[papa]	1/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[wi]	1/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	hausse les épaules	2/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	(sourire)	2/5
Score total		22/80

Brice a obtenu un score de 22/80 à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 ». C'est un score qui reste toujours largement en deçà de la moyenne et on constate que l'enfant a les difficultés de compréhension et réagit à la consigne à travers les gestes (sourire, gestes d'épaule et le regard). Ses énoncés sont pour la plupart monosyllabiques.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 26: Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de Brice

Nom : Brice		Sexe : Masculin	
Age : 4,6 ans			
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	<i>un marche</i>	1	
Des personnages marchent	<i>tous marchent</i>	0	1/2
Quelques personnages sont couchés	<i>tous couchés</i>	0	
Tous les personnages sont debout	<i>tous debout</i>	1	1/2
Il dort	<i>un dort</i>	1	
Ils dorment	<i>tous dorment</i>	1	2/2
Fais la marcher	<i>joue avec les personnages</i>	0	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	<i>joue avec le garçon</i>	0	
Elle promène le chien	<i>aucune réponse</i>	0	
Il promène le chat	<i>prend le garçon et le chat</i>	0	1/5
La fille pousse le garçon	<i>prend le garçon et la dame</i>	0	
Le garçon pousse la fille	<i>tourne les deux dans sa main</i>	0	0/2
Le garçon court, il est tombé	<i>garçon tombe</i>	0	
Le garçon et la fille dansent mais la fille est fatiguée	(sourire)	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>met la fille sous la table</i>	0	0/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	<i>donne les deux chiens</i>	0	2/3
Le garçon cache la fille	+	1	
Le garçon est caché par la fille	<i>garçon et fille</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture	+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>pousse la voiture</i>	0	2/4
Le monsieur promène son chien	<i>prend le chien noir</i>	0	
Le monsieur promène le chien de la dame	<i>prend le deuxième chien et les garde dans sa main</i>	0	0/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	<i>dame couche bébé</i>	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	<i>dame prend le bébé</i>	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs monte dans la voiture	<i>monte le bébé dans la voiture</i>	0	
Le monsieur qui a un casque saute	<i>saute lui-même</i>	0	
Le monsieur qui a le chien marche	<i>monsieur marche</i>	0	
Le chat que porte la dame tombe	<i>chat tombe</i>	0	0/4
Donne-moi un chien ou un chat	<i>donne le chat</i>	1	
Donne-moi un chien et un chat	<i>donne le chien</i>	0	1/2
Score Compréhension morphosyntaxique			12/35

A l'épreuve de Compréhension morphosyntaxique, Brice a réalisé un score de 12/35 et nous notons aussi à ce niveau qu'il a un grand déficit en ce qui concerne la compréhension des longs énoncés et surtout les phrases avec les relatives. Les structures passives constituent un autre problème dans la compréhension et la réalisation des consignes.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 27 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Brice

Nom : Brice		Sexe : Masculin	
Age : 4,6 ans		Age-cible : 4,6 ans	
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[bɛj]	1/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/se promène</i>	[i maʃ]	0/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas/ne bouge pas</i>	[i maʃ oʃi]	0/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[ə tɛ e papa]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[ə ta e papa]	0/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	[ətɛ e papa]	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche/s'allonge</i>	[bebe dodo]	0/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	[bebe dodo]	0/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	[mama]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	(me donne la fille)	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	[ə bã e papa]	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	[a ty e papa]	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	aucune réponse	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera/va marcher</i>	il se lève	0/1
Score total			1/14

Le score de 1/14 à l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique » met en exergue non seulement les difficultés phonologiques, mais aussi les difficultés de traitement de l'information reçue. Il manque de conscience morphosyntaxique telle que observée chez les patients aphasiques de Wernicke.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n°28 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Brice

Nom : Brice	Sexe : Masculin	
Age : 4,6 ans	Age-cible : 4,6 ans	
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	[i ma f]	0/1
Manges-tu du chocolat ?	[nɔ]	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	joue avec ses doigts	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	[papa]	0/1
La voiture ne roule pas vite	[a ty pa vit]	0/1
Les enfants se disputent souvent	joue avec ses doigts	0/1
Le facteur apportera les lettres	aucune réponse	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	[ə ku vit baj@]	0/1
La pomme que je mange est sucrée	[wi]	0/1
La chambre est rangée par la maman	[a mama ajiv]	0/1
Les enfants promènent leur chien	[e te e papa]	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	[e pe pa]	0/1
Total		0/12

Les résultats de Brice à l'épreuve de « Répétition des phrases » sont aussi nuls que ceux de Kévin. Il essaye d'imiter le testeur, mais ne parvient pas à répéter la totalité de la phrase. Ses productions restent toujours très marquées par les difficultés phonologiques qui rendent son discours inintelligible.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

D'après les parents de Brice, leur enfant a d'énormes difficultés de compréhension. Il parle beaucoup, mais ne comprend pas les consignes qu'on lui donne. On dirait qu'il a son monde à part et des gens avec qui ils dialoguent. Par contre, il s'intéresse au jeu collectif et peut mimer les chansons qu'il suit régulièrement à la télévision, reconnaît les publicités et est toujours fasciné par celles-ci. Il est incapable de raconter une histoire, même celle qu'on vient de lui conter. Il ne répond pas aux questions de façon adaptée, mais veut toujours dialoguer avec ses amis et ses parents.

✓ *Ce que l'enfant fait*

Généralement, il aime jouer avec des couleurs à travers le dessin et le coloriage. Il reconnaît les mots qu'il prononce lui-même. En dehors des mots simples comme [papa] et [maman], son vocabulaire est très pauvre. Il ne respecte pas le tour de parole dans la conversation parce qu'il ne comprend pas toujours ce que les autres disent. Il invente et construit des objets et détourne certains de leur utilisation habituelle. Il aime mettre des objets dans une boîte, les enlever et les poser autour de lui. Il montre du doigt ce qu'il veut quand il se rend compte qu'on ne le comprend pas dans son babillage.

✓ *Ce que l'enfant dit*

Le discours de l'enfant se limite aux mots phrases sans trouble de la fluence. Il ne construit pas des phrases. Il se limite à poser des questions comme « où ? é qui ? é quoi ? ». Son vocabulaire est très pauvre et n'est pas adapté au quotidien. On ne saurait parler de vocabulaire étant donné qu'on ne sait pas ce qu'il dit.

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	+
Altérée	+	Lexicale	+
Adaptée au quotidien	-	Morphosyntaxique	+
Moyenne	-	Complexe	+
Satisfaisante	-		

D'après les données des comportements verbaux, il en ressort que la compréhension verbale est très altérée, non adaptée au quotidien en l'absence de trouble gnosique. Ces difficultés sont de nature contextuelle, lexicale, morphosyntaxique et concernent les phrases complexes.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	-	S+V+OI/CC	-	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Après analyse au niveau morphosyntaxique, nous avons relevé que Brice s'exprime à travers les énoncés d'un ou de deux mots isolés ou juxtaposés. Il peut être situé au stade télégraphique ou holophrastique dans les étapes d'acquisition du langage. La grammaire est quasiment inexistante. Il se limite néanmoins à la construction S+V « *Il court* » ou « *bébé dort* ».

5-1-3- Capacités de Rosalie

Rosalie est âgée de 4 ans 9 mois. A cause de son trouble, elle est à la Moyenne Section de l'école maternelle. Elle est arrivée à la clinique suite à une plainte de sa maîtresse adressée à ses parents par correspondance. Dans la correspondance, la maîtresse exhortait les parents de Rosalie à se rendre à la *Fondation Horizons Nouveaux* pour rencontrer une autre maîtresse qui pourrait mieux suivre leur enfant. Elle n'a jamais parlé de clinique ni du trouble de l'enfant. Arrivée à la fondation, la maman de Rosalie doit faire face à la gravité du trouble de son enfant. Bien évidemment, c'est un choc pour elle. Selon elle, son enfant ne parle pas bien ? Mais elle est encore petite, elle va s'améliorer avec le temps en prenant référence sur l'enfant de sa voisine qui avait parlé à six ans.

L'anamnèse n'a révélé aucun problème auditif ni visuel. Les différents examens ORL n'ont montré aucun signe de déficit et l'enfant n'est pas un prématûré et est, au moment de l'évaluation, le seul enfant du couple. La maman est cadre dans une entreprise de la place et n'est presque jamais à la maison. Par conséquent, la petite Rosalie reste continuellement avec sa nounou qui vit avec elle. Le père, Directeur Général, n'est pas aussi présent.

L'évaluation s'est déroulée en deux phases. La première a eu lieu en la présence de sa mère. Elle s'est limitée seulement à la tâche pragmatique 1 parce que sa mère ne respectait pas les règles de l'évaluation. Elle donnait les réponses à l'enfant, mais malheureusement Rosalie ne parvient pas à le faire. Nous avons mis fin à la séance. Lors de la deuxième phase de l'évaluation, Rosalie est accompagnée de sa nounou. L'évaluation s'est déroulée cette fois sans problème.

Rosalie est de nature très timide. Elle se limite à la tâche qu'on lui demande et ne se prête pas à la répétition de ses énoncés. Il faut donc un maximum d'attention de notre part pour pouvoir lui arracher des productions. Elle joue seule avec ses jouets et ne rencontre les autres enfants qu'à l'école.

L'examen clinique de la parole et du langage n'indique aucun déficit au niveau auditif, visuel ni sensoriel. L'on constate qu'elle ne comprend pas toutes les consignes. Elle a de gros

problèmes articulatoires caractérisés par des distorsions, des déformations et surtout des omissions des phonèmes et même des syllabes.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°29 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Rosalie

Nom : Rosalie	Sexe : Féminin	
Age : 4,9 ans	Age-cible : 4,6 ans	
Induction du testeur	Productions de l'enfant	pts
Bonjour !	[bɔfu]	3/5
Comment ça va ?	[wi]	1/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[osayi]	3/5
Bonjour Rosalie	-	-/5
Quel âge as-tu ?	[dæ]	2/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	[mama]	1/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[nɔ®]	3/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[wi]	2/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	(joue avec ses doigts)	1/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	[mama]	1/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	(sourire)	1/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[a midi]	3/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	aucune réponse	0/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	[wi]	2/5
Score total		23/80

A l'épreuve de Tâche pragmatique 1, Rosalie a obtenu un score de 23/80 et ce score n'est pas loin de celui de Brice. Les deux enfants présentent pratiquement les mêmes difficultés tant au niveau de la compréhension que de la production.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n°30 : Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de Rosalie

Nom : Rosalie	Sexe : Féminin		
Age : 4,9 ans	Age-cible : 4,6 ans		
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	+	1	
Des personnages marchent	<i>un marche</i>	0	1/2
Quelques personnages sont couchés	<i>tous couchés</i>	0	
Tous les personnages sont debout	+	1	1/2
Il dort	+	1	
Ils dorment	+	1	2/2
Fais la marcher	<i>un marche</i>	0	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	<i>un saute</i>	0	
Elle promène le chien	<i>garde le chien dans la poche</i>	0	
Il promène le chat	<i>garde le chat dans la poche</i>	0	1/5
La fille pousse le garçon	+	1	
Le garçon pousse la fille	<i>la fille pousse le garçon</i>	0	1/2
Le garçon court, il est tombé	<i>garçon tombe</i>	0	
Le garçon et la fille dansent mais la fille est fatiguée	(sourire)	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>cache la fille</i>	0	0/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	[na no quoi]	0	2/3
Le garçon cache la fille	<i>Non</i>	0	
Le garçon est caché par la fille	<i>aucune réponse</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture	<i>pousse la voiture</i>	0	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>pousse la voiture</i>	0	0/4
Le monsieur promène son chien	[a ma e te □]	0	
Le monsieur promène le chien de la dame	[a ma e te]	0	0/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	[e pa]	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	[e pa]	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs monte dans la voiture	(joue avec la voiture)	0	
Le monsieur qui a un casque saute	(joue avec la voiture)	0	
Le monsieur qui a le chien marche	[i maʃ]	0	
Le chat que porte la dame tombe	(prend le chat)	0	0/4
Donne-moi un chien ou un chat	+	1	
Donne-moi un chien et un chat	+	1	2/2
Score Compréhension morphosyntaxique		12/35	

Rosalie obtient à cette épreuve un score de 12/35, largement inférieur à la moyenne de l'étalonnage. Ce qui met à jour les difficultés de compréhension des structures syntaxiques.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 31 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Rosalie

Nom : Rosalie		Sexe : Féminin	
Age : 4,9 ans		Age-cible : 4,6 ans	
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[joyi]	0/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[maʃ]	0/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[maʃ pa]	1/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[e tɛç e tata mi]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[e tɛç e papa]	0/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	<i>inintelligible + tɛç</i>	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[do]	1/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	<i>chut ! (+ geste)</i>	0/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	[e tɛç e tata mi]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	[e pe pa]	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	<i>non (par la tête)</i>	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	(joue avec la voiture)	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	(sourire)	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	(sourire)	0/1
Score total			2/14

A l'issue de l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique », Rosalie réalise un score de 2/14 ; score inférieur et bas par rapport à la norme de l'étalonnage. On note, entre autres, les difficultés articulatoires et un grand déficit dans la programmation des structures syntaxiques. Les résultats de l'épreuve de répétition des phrases permettront de prédire une dysphasie phonologique-syntaxique.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n° : 32 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Rosalie

Nom : <i>Rosalie</i>	Sexe : <i>Féminin</i>	
Age : 4,9 ans	Age-cible : 4,6 ans	
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	[ε maʃ]	0/1
Manges-tu du chocolat ?	[wi]	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	[wi e mama]	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	[papa ε ya ba]	0/1
La voiture ne roule pas vite	[a ty pa vit]	0/1
Les enfants se disputent souvent	(joue avec sa robe)	0/1
Le facteur apportera les lettres	[e papa]	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	[ə ju o baj]@]	0/1
La pomme que je mange est sucrée	[non e pa b]@]	0/1
La chambre est rangée par la maman	[a mama ajiv]	0/1
Les enfants promènent leur chien	[e tɛç e papa]	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	[non e pe pa]	0/1
Total		0/12

A l'épreuve de « Répétition des phrases », Rosalie essaye mais ne parvient pas à répéter une phrase entière. On peut sans ambiguïté conclure qu'elle a un problème avec la Longueur Moyenne de l'Enoncé (LME). Ce qui veut dire plus l'énoncé est long plus elle a les difficultés à l'assimiler. Léonard (1998) évoque des symptômes verbaux et notamment d'importantes difficultés en morphologie grammaticale. Il s'agit d'un symptôme observé généralement chez les patients de Wernicke d'après Biloa (2004).

5- Grille d'observation parents

- ✓ *Ce que l'enfant comprend*

D'après les parents de Rosalie, leur enfant a d'énormes difficultés de compréhension. Elle parle beaucoup, mais ne réalise pas toujours les tâches qu'on lui demande. Elle aime les jeux solitaires qui font du bruit. Sa maman nous confiait « quand on lui achète un jouet, la première des choses qu'elle cherche est de savoir de quel côté on allume et si ça prend les piles ». Elle essaye de raconter une histoire, mais de façon incohérente. Ses réactions sont généralement inadaptées à la situation de communication.

✓ *Ce que l'enfant fait*

Rosalie aime jouer seule dans sa chambre et ne partage pas ses jouets avec les autres enfants. Elle est très peu sociable même à l'école. Elle aime jouer à la poupée sans se fatiguer. Rosalie ne s'intéresse pas aux autres objets de la maison et ne regarde presque jamais la télévision étant donné qu'elle passe la majeure partie de son temps à jouer seule dans sa chambre.

✓ *Ce que l'enfant dit*

Les productions de Rosalie vont au-delà de trois mots. Ces productions sont toujours jonchées d'énormes difficultés articulatoires. Son vocabulaire est pauvre et se limite à la désignation des objets qui l'entourent. Elle parvient à poser des questions telles que « *qui ? C'est qui ?* »

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau	Nature		
Trouble gnosique	-	Contextuelle	+
Altérée	+	Lexicale	-
Adaptée au quotidien	-	Morphosyntaxique	+
Moyenne	-	Complexe	+
Satisfaisante	-		

Les données de l'observation orthophonique au niveau des comportements verbaux montrent que la compréhension verbale est très altérée et non adaptée au quotidien. Le sujet ne souffre pas de trouble gnosique. Toutefois, les difficultés de compréhension sont de nature contextuelle, morphosyntaxique et complexe.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	+	S+V+OI/CC	-	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Après analyse au niveau morphosyntaxique, nous avons relevé que Rosalie s'exprime à travers les énoncés d'un, de deux et quelquefois de trois mots surtout au niveau de la répétition des phrases. Ces énoncés peuvent être des mots isolés ou juxtaposés. Ses énoncés simples tendent faiblement vers la structure S+V+O. Les autres structures syntaxiques complexes comme les relatives, les circontancielles ne sont pas identifiables dans ses productions.

5-1-4- Résultats compilés de la T1

Tableau n°33 : Récapitulatif des résultats de la T1

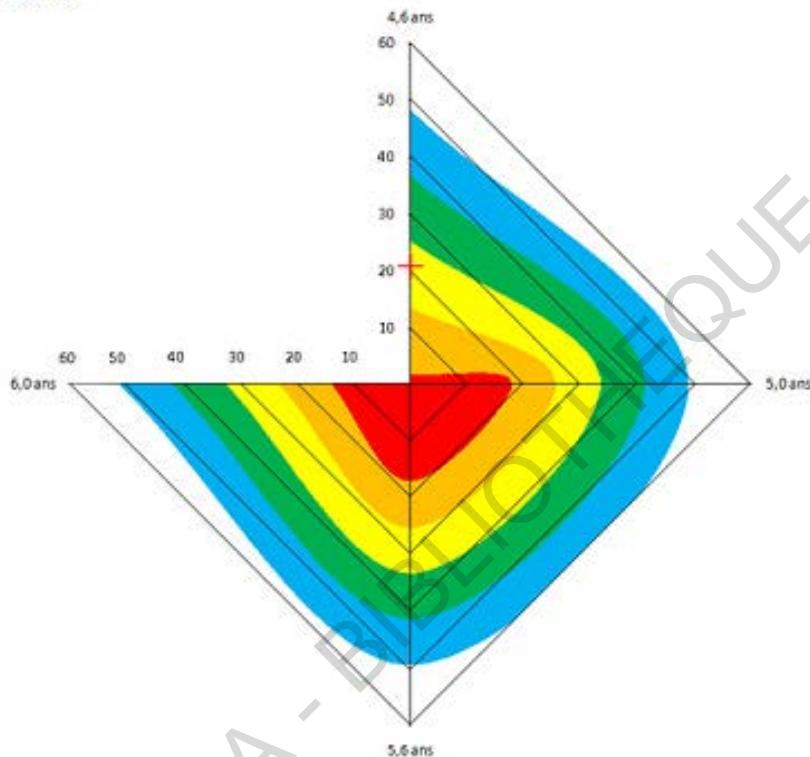
Epreuves	Enfants			Moyenne
	Kévin	Brice	Rosalie	
Tâche pragmatique 1	19	22	23	21/80
Comp. Morphosyntaxique	9	12	12	11/35
Prog. Morphosyntaxique	0	1	2	1/14
Répétition des Phrases	0	0	0	0/12

5-1-5- Radar-synthèse des différentes épreuves

Figure n° 5: Radar-synthèse « Pragma 1 » de la T1

Pragma 1

Score : 21/80

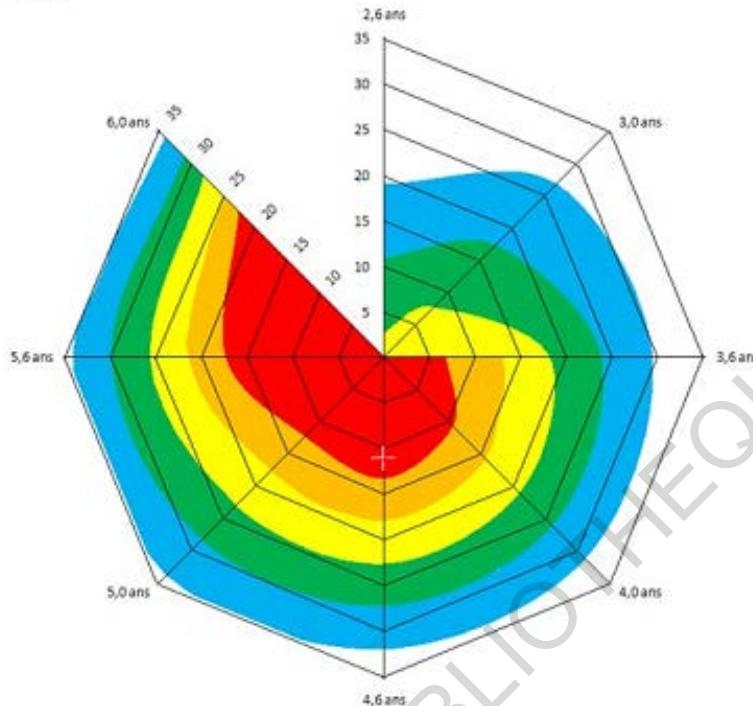


La moyenne de score obtenue à la première tranche d'âge sur l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 » est de 21/80 avec une moyenne d'écart-type de -1,3 Ect. Cette moyenne situe les enfants de la tranche d'âge dans la zone jaune qui correspond à l'espace des scores critiques dans le radar-synthèse. Coquet et al (2009), après la validation de la Batterie, ont réalisé une étude de cas sur un enfant de 4 ans 10 mois (âge-cible : 5ans) nommé Ilan. Ce dernier a réalisé un score de 44/80 et son score le situe dans la zone bleue du radar-synthèse. Sa moyenne en écart-type est de + 0,41 Ect. Coquet et al (ibid) ont conclu que cet enfant se montre à l'aise dans la conversation, comprend et utilise les actes de langage. Il a développé les capacités pragmatiques mais il a tendance à faire des digressions. Les performances d'Ilan montrent qu'il s'agit d'un retard simple de langage tandis que nos sujets de la T1 présentent des déficits plus sévères.

Figure n° 6: Radar-synthèse « Compréhension morphosyntaxique » de la T1

Compréhension morphosyntaxique

Score : 11/35

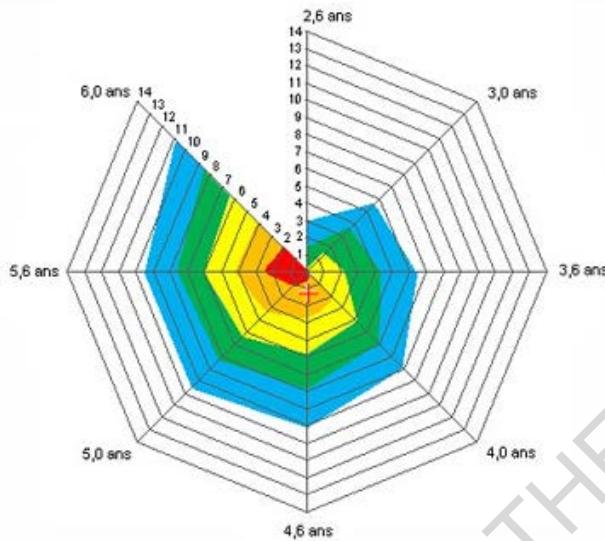


A l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique », les enfants de la première tranche d'âge de notre recherche ont obtenu un score de 11/35 ayant un écart-type de -3,44 Ect situant ainsi cette population dans la zone rouge qui correspond à l'espace des scores inférieurs bas du radar-synthèse. Au niveau de cette épreuve les résultats de Ilan ont donné un score de 21/35 avec une moyenne en écart-type de – 1,35 Ect situant l'enfant dans la zone jaune. Une hypothèse de graves troubles de compréhension des énoncés longs est envisagée. Pendant que les enfants de notre tranche d'âge sont à la zone rouge, le cas de Coquet et al (2009) se situe dans la zone jaune. L'on note néanmoins que les deux cas ont les difficultés à manipuler l'outil syntaxique.

Figure n° 7: Radar-synthèse « Programmation morphosyntaxique » de la T1

Programmation morphosyntaxique

Score : 1/14



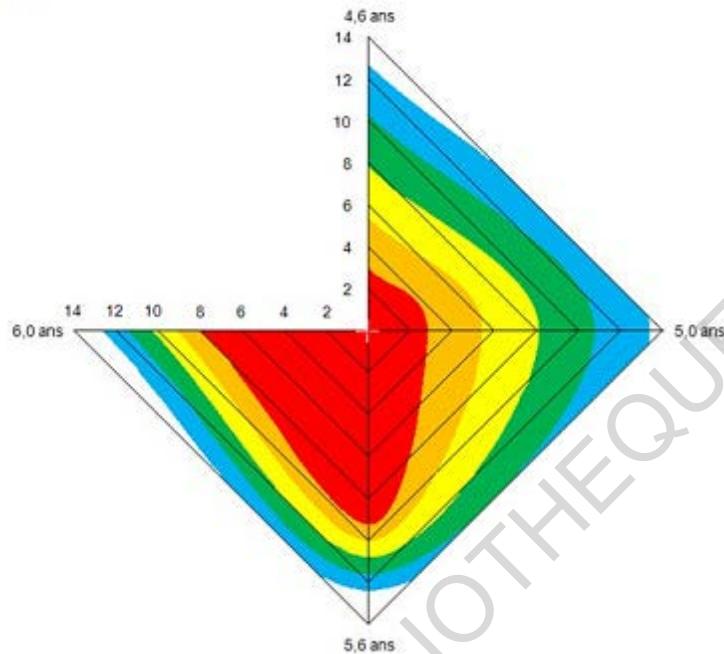
A l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique », le score moyen est de 1/14 pour un écart-type de -2,71. Ce score situe les enfants dans la zone orange correspondant à l'espace des scores inférieurs bas du radar-synthèse. Ce score montre que les enfants de cette tranche d'âge n'utilisent pas les flexions autant le cas de Coquet et al (2009). Ilan a obtenu un score de 3/14 avec une moyenne en écart-type de -0,94 Ect. Ilan se situe dans l'espace des scores vert et orange. Ces auteurs envisagent l'hypothèse d'un retard de structuration morphosyntaxique, symptôme observé chez les patients dysphasiques.

A cet effet, Rice, Wexler et Redmond (1999) ont testé le jugement de grammaticalité sur 20 enfants dysphasiques. Ces enfants ont été appariés à une population d'enfants contrôles sur la base de leur LME. Leurs résultats ont montré que les jugements de grammaticalité des enfants dysphasiques sont identiques à leurs performances en production. Ce qui veut dire que les enfants dysphasiques rejettent les erreurs morphosyntaxiques qu'ils ne produisent pas alors qu'ils acceptent les erreurs morphosyntaxiques qu'ils produisent fréquemment. En conclusion les difficultés morphosyntaxiques observées chez les dysphasiques proviennent d'une limitation des représentations grammaticales sous-jacentes et non de contraintes de production ou de déficit d'entrée. Ce qui nous amène à dire que les difficultés morphosyntaxiques sont, d'après Maillart (2003), le résultat d'une altération des mécanismes spécifiques à la grammaire.

Figure n° 8: Radar-synthèse « Répétition des phrases » de la T1

Répétition phrases Morphosyntaxe

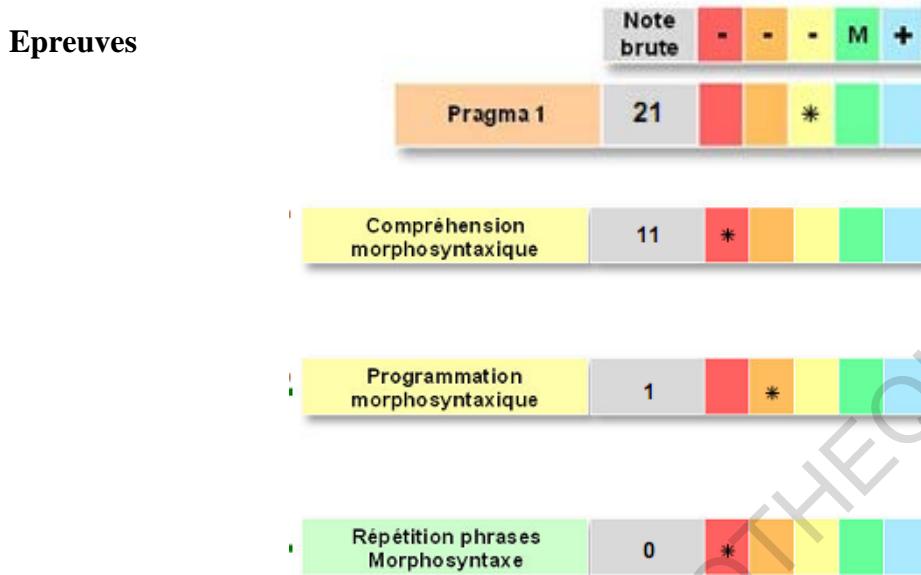
Score : 0/12



A l'issue de l'épreuve de « Répétition Phrases Morphosyntaxe », le score est de 0/12 dans la première tranche d'âge pour un écart-type de -4,16. Ce score situe ainsi les enfants dans la zone rouge du radar-synthèse. La zone rouge correspond à l'espace des scores inférieurs bas. Nous avons envisagé une hypothèse d'une mémoire à court terme très faible se caractérisant par une faible Longueur Moyenne de l'Enoncé. Billard (2007) a réalisé une étude auprès de 16 enfants dysphasiques. Il en ressort sur le plan syntaxique que les scores évoluaient entre -1,5 Etc et -6 Ect. La compréhension lexicale se situe entre -1,5 et -5 Ect. Ses conclusions montrent qu'en ce qui concerne l'évolution du langage oral, la communication langagièrre est très altérée et diffuse, entravant l'intelligibilité pour certain d'entre eux. Les séquelles touchent la phonologie, la syntaxe, la compréhension de façon isolée ou associée.

5-1-6-Profil et analyse en inter et intra domaines

Figure n° 9: Profil de la T1



Le profil de la première tranche d'âge (âge-cible : 4,6 ans) situe les enfants dans les zones rouge, orange et jaune, correspondant à l'espace des scores inférieurs bas et critiques. La zone verte correspond à l'espace des scores relatifs à la norme de l'étalonnage et la zone bleue à l'espace des scores supérieurs à la norme de l'étalonnage. Le score le plus élevé se note à l'épreuve Pragma 1 parce qu'à ce niveau, il s'agit d'un entretien entre le testeur et l'enfant. La plupart des réponses de l'enfant lui donnent au minimum un point et même le sourire lui en donne aussi. En ce qui concerne les trois autres épreuves qui évaluent proprement leurs capacités morphosyntaxiques, les scores sont globalement faibles.

Le seuil de pathologie étant généralement admis à -2 Ect, à ce niveau, un faible niveau de performance peut évoquer un retard global de développement ou une faible mobilisation des capacités cognitives. Des scores faibles sur le versant production pour les épreuves évaluant le traitement des énoncés, la répétition des phrases, avec un versant réception/compréhension très altéré, renvoient à une hypothèse de Retard de langage. Il convient cependant de ne pas sous-estimer, dans ce cas précis, l'importance des troubles de la compréhension. Un examen complémentaire psychométrique est indispensable avant de conclure. Toutefois, nous pouvons prédire une dysphasie phonologique syntaxique.

5-2- Capacités morphosyntaxiques de la Tranche d'âge 2 [4 ; 9 – 5 ; 3]

La deuxième tranche d'âge de notre population expérimentale se compose de trois enfants dont deux garçons et une fille. Dans les différents tableaux ci-dessous, nous donnons les résultats des scores bruts obtenus par chaque sujet aux différentes épreuves. Nous avons testé à cet effet les sujets suivants : Denis âgé de 4,11 ans ; Jean âgé de 5,2 ans ; et Louise âgée de 5,3 ans.

5-2-1- Capacités de Denis

Agé de 4 ans 11 mois et inscrit à la moyenne section de l'école maternelle, Denis a été amené en clinique suite à une indication de la collègue de son père. Cette dernière a rencontré l'enfant à la sortie de classe et a tout de suite constaté qu'il avait un langage « confus ». Le père est employé de bureau et la maman est institutrice. Celle-ci indique qu'elle avait remarqué le problème, mais n'a pas voulu compliquer davantage ses problèmes de foyer avec son mari qui ne s'occupe de rien.

L'anamnèse a révélé un léger problème auditif, mais qui ne peut être mis en cause dans le handicap linguistique de l'enfant, car l'enfant n'est pas sourd. Le test visuel a été négatif. Les différents examens ORL n'ont montré aucun problème anatomique ni physiologique. Denis est le benjamin d'une famille de cinq enfants.

L'évaluation s'est déroulée en une phase. Denis est un brave petit garçon. Malgré son handicap, on note le désir de communiquer et il l'a démontré pendant l'évaluation.

Quand on observe Denis, il ne semble pas être conscient de son trouble. Il vit naturellement avec les autres enfants de son âge. Il a aussi montré qu'il est un travailleur car il fait le ménage dans la salle d'évaluation à la fin de la séance. Si l'ambiance a été bonne pendant notre entretien, la séparation était difficile car il ne voulait plus repartir chez lui sans emporter les jouets ; lesquels sont notre matériel d'évaluation. Finalement, Denis s'est résigné à partir après qu'on lui a acheté un pot de yaourt.

L'examen clinique de la parole et du langage révèle un grand déficit de compréhension au niveau des phrases et des structures complexes. L'articulation est marquée par des distorsions, des omissions, des inversions et des déformations diverses.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°34 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Denis

Nom : Denis	Sexe : Masculin	
Age : 4,11 ans	Age-cible : 5 ans	
Induction du testeur	Productions de l'enfant	pts
Bonjour !	[ɔɔʃ ſu]	3/5
Comment ça va ?	[ʃa ba]	3/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[eni]	3/5
Bonjour Denis	-	-/5
Quel âge as-tu ?	[dø]	2/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	[wi]	1/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[wi]	2/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[wi]	2/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	(silence)	0/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	[i pap osi]	3/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[ɔɔ pa: etɔj]	3/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[etɔj fini]	2/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	(sourire)	1/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	[wi]	2/5
Score total		27/80

Le score de 27/80 à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 » est largement supérieur à celui observé à la tranche d'âge précédente. On note une certaine évolution, mais les productions de l'enfant sont toujours en deçà par rapport à la norme de l'étalonnage. L'enfant développe des habiletés pragmatiques, toutefois, âgé de 4 ans 11 mois, on note des difficultés phonologiques et un léger déficit en compréhension qui entâche ses habiletés conversationnelles.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 35 : Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de Denis

Nom : Denis		Sexe : Masculin		
Age : 4,11 ans		Age-cible : 5 ans		
Enoncés		Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche		+	1	
Des personnages marchent		<i>deux marchent</i>	1	2/2
Quelques personnages sont couchés		<i>deux sont couchés</i>	0	
Tous les personnages sont debout		+	1	1/2
Il dort		+	1	
Ils dorment		+	1	2/2
Fais la marcher		+	1	
Fais le sauter		+	1	
Fais les tourner		<i>sauter</i>	0	
Elle promène le chien		<i>fait marcher le chien</i>	0	
Il promène le chat		<i>fait marcher le chat</i>	0	2/5
La fille pousse le garçon		+	1	
Le garçon pousse la fille		<i>la fille pousse le garçon</i>	0	1/2
Le garçon court, il est tombé		<i>garçon saute</i>	0	
Le garçon et la fille dansent mais la fille est fatiguée		<i>fille ne danse pas</i>	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle		<i>cache la fille</i>	0	0/3
Le garçon saute		+	1	
La fille ne saute pas		+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir		[<i>hen ?</i>]	0	2/3
Le garçon cache la fille		[<i>non ! pas bien</i>]	0	
Le garçon est caché par la fille		[<i>beu pas cha, hen ?</i>]	0	
Le monsieur pousse la voiture		+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture		<i>pousse la voiture</i>	0	1/4
Le monsieur promène son chien		(<i>inintelligible</i>)	0	
Le monsieur promène le chien de la dame		[<i>e teç e mama do</i>]	0	0/2
La dame couche le bébé		<i>fait coucher le bébé</i>	0	
La dame se couche		+	1	1/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé		[<i>mama pa</i>]	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène		(<i>inintelligible</i>)	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs monte dans la voiture		(<i>joue avec la voiture</i>)	0	
Le monsieur qui a un casque saute		+	1	
Le monsieur qui a le chien marche		[<i>e pa pa</i>]	0	
Le chat que porte la dame tombe		(<i>prend le chat</i>)	0	1/4
Donne-moi un chien ou un chat		+	1	
Donne-moi un chien et un chat		<i>donne le chien</i>	0	1/2
Score Compréhension morphosyntaxique			14/35	

Comme nous l'avons dit précédemment, le score s'est amélioré par rapport à la première tranche d'âge. Mais ce score reste toujours inférieur à la norme de l'étalonnage et met en lumière les difficultés de compréhension des structures morphosyntaxiques et des phrases complexes.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 36 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Denis

Nom : Denis	Sexe : Masculin		
Age : 4,11 ans	Age-cible : 5 ans		
Pour indicage	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[joyi]	0/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[maʃ pa]	0/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[maʃ pa]	1/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[pa e tɛç]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[e papa]	1/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	<i>inintelligible</i>	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[dodo]	1/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	<i>Chit ! (+ geste)</i>	0/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	[e tɛç e mama tot]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	(long discours <i>inintelligible + confiscation des jouets</i>)	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	(prend le banc et le jette par terre)	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	(pousse la voiture en guise de jeu)	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	[tɔmb]	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	[tɔmb]	0/1
Score total			3/14

A l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique », Denis a réalisé un score de 3/14. C'est un score très faible par rapport à l'âge de l'enfant et par rapport à la norme de l'étalonnage. Les difficultés de programmation morphosyntaxiques sont clairement détectables.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n° 37: Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Denis

Nom : Denis	Sexe : Masculin	
Age : 4,11 ans	Age-cible : 5 ans	
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	(long discours inintelligible)	0/1
Manges-tu du chocolat ?	[wi, zem boku]	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	[bebe dodo, mama jav bebe]	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	[mama pati]	0/1
La voiture ne roule pas vite	[atu tɔctɔç, papa ajiv]	0/1
Les enfants se disputent souvent	[vã]	0/1
Le facteur apportera les lettres	(signe de fatigue) + (sourire)	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	inintelligible	0/1
La pomme que je mange est sucrée	[a pom]	0/1
La chambre est rangée par la maman	[mama e pa ja, mama pati]	0/1
Les enfants promènent leur chien	(joue avec ses doigts)	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	(fait semblant de pleurer)	0/1
Total		0/12

Denis a réalisé un score de 0/12 à l'épreuve de « Répétition des phrases ». Il parvient à répéter la dernière syllabe du mot de la phrase. Une hypothèse de trouble de l'input peut être envisagée avec une altération des représentations sous-jacentes à la Grammaire Universelle.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

Denis comprend la plupart des mots qui désignent les objets qui l'entourent et l'essentiel des parties du corps humain. Il reconnaît les membres de la famille et les appelle par leur nom. Seulement, quand on lui donne des consignes, il ne comprend plus rien. Il est incapable de répéter la moindre phrase et ne peut pas reprendre une histoire qu'on vient de lui conter. Il ne comprend pas les expressions qui désignent le lieu, c'est-à-dire les déictiques *ici, devant, derrière, en haut...*

✓ *Ce que l'enfant fait*

Denis réagit chaque fois qu'il entend du bruit et suit du regard la source du bruit. Il manipule régulièrement les objets de la maison et cherche parfois à les dépecer pour les remonter après. Ses meilleurs partenaires dans les jeux sont les adultes, même comme ces derniers se

fatiguent vite à cause des difficultés de compréhension qui ne permettent pas d'évoluer dans le jeu. Il peut faire la même chose pendant des heures sans se lasser. Il ne détourne pas les objets de leur utilisation habituelle et ne respecte pas le tour de parole dans la conversation. Il est très bavard.

✓ *Ce que l'enfant dit*

En l'absence d'un trouble de la fluence, Denis a un discours inintelligible au niveau des phrases. Quand il s'agit des mots isolés, il arrive un peu à les prononcer. Son discours est inintelligible même aux personnes qui lui sont familières. Il pose des questions telles *que quoi, qui* et quand il ne comprend pas ce qu'on lui dit, il le manifeste à travers l'expression *hen ?* La plupart de ses phrases sont composées de deux mots *papa pati, mama dodo*. On note également l'absence des pronoms personnels *je / il*.

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau	Nature		
Trouble gnosique	-	Contextuelle	+
Altérée	+	Lexicale	-
Adaptée au quotidien	-	Morphosyntaxique	+
Moyenne	-	Complexe	+
Satisfaisante	-		

Les données de l'observation orthophonique au niveau des comportements verbaux correspondent aux données fournies dans la grille d'observation des parents et montrent que la compréhension verbale est très altérée et non adaptée au quotidien. Le sujet ne souffre pas de trouble gnosique. Toutefois, ses difficultés de compréhension peuvent être de nature contextuelle, morphosyntaxique et complexe.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	-	S+V+OI/CC	-	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Au niveau de l'expression, l'analyse morphosyntaxique nous révèle que Denis s'exprime à travers les énoncés isolés d'un mot et quelquefois des énoncés de deux ou trois mots juxtaposés. Ses énoncés simples tendent faiblement vers la structure S+V+O. Les autres structures des énoncés simples et les énoncés complexes ne sont pas identifiables tant il babbille énormément.

5-2-2- Capacités de Jean

Agé de 5 ans 2 mois et inscrit à la Grande Section de l'école maternelle, Jean a été amené en clinique suite à la demande de sa maîtresse. Après un long entretien de la maîtresse avec le papa de Jean, il a décidé de l'emmener consulter. Dans le même temps, il a réalisé que son enfant avait un gros problème qu'il avait certes remarqué, mais a cru à un changement qui surviendrait quand il sera un peu plus grand. Denis vit avec son père qui est conducteur de taxi, son cousin et sa tante. Lors de l'entretien, son père a préféré garder le secret sur la question de sa mère.

L'anamnèse n'a révélé aucun problème au niveau auditif et visuel. En ce qui concerne les différents examens ORL, l'on a noté une macroglossie, une anomalie au niveau de la langue qui est susceptible d'entraîner uniquement un problème articulatoire et non un retard de langage comme c'est le cas.

L'évaluation de Jean s'est déroulée en trois phases. Jean est peu bavard, son évaluation était ponctuée de plusieurs pauses et de petits cadeaux (bonbons, biscuits). Seulement, on ne peut pas le tester pendant qu'il est entrain de manger sous peine de fausser les données. Alors il faut attendre qu'il termine de le faire pour reprendre l'évaluation.

Quand on regarde Jean de près, il semble conscient de son trouble. Il hésite chaque fois qu'il veut parler. Il peut bouger les lèvres, mais aucun son n'est articulé. Il a besoin d'être

encouragé. A la maison, il est peu sociable et préfère jouer dans sa chambre plutôt que de sortir jouer avec les enfants de son quartier. Il n'est pas timide, mais il a un caractère très réservé.

Lors de l'examen clinique de la parole et du langage, on a constaté qu'il a été attiré très vite par le matériel d'évaluation. Seulement, nous avons noté qu'il a un grand déficit de compréhension au niveau des structures complexes. L'articulation est marquée par des distorsions, des omissions, des inversions et des déformations diverses qu'on pourrait, de prime abord, concéder à son anomalie anatomique de la langue.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°38 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Jean

Nom : <i>Jean</i>	Sexe : <i>Masculin</i>	
Age : 5,2 ans	Age-cible : 5 ans	
<i>Induction du testeur</i>	<i>Productions de l'enfant</i>	<i>pts</i>
Bonjour !	[□)dzou]	3/5
Comment ça va ?	[n□)]	1/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[mama]	1/5
Bonjour Jean !	-	-/5
Quel âge as-tu ?	(montre 3 avec la main)	2/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	[pati et□t papa pati mama pati]	3/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[wi papa ti e pa]	3/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[oui]	2/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	(silence)	0/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	[t□Rt□R pati, t□ne pa]	3/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[n□), t□ne pa]	4/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	(geste d'épaules)	1/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	(sourire)	1/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	[d□n]	2/5
Score total		26/80

A 5 ans 2 mois, Jean obtient un score de 26/80 à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 ». Ce score est relativement identique à celui de Denis, son pair de la même tranche d'âge. Comme nous l'avons dit plus haut, il reste toujours inférieur à la norme de l'étalonnage malgré les habiletés conversationnelles qu'on note chez lui.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 39: Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de Jean

Nom : <i>Jean</i>	Sexe : <i>Masculin</i>		
Age : 5,2 ans	Age-cible : 5 ans		
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	+	1	
Des personnages marchent	<i>deux marchent</i>	1	2/2
Quelques personnages sont couchés	<i>un est couché</i>	0	
Tous les personnages sont debout	+	1	1/2
Il dort	+	1	
Ils dorment	+	1	2/2
Fais la marcher	+	1	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	+	1	
Elle promène le chien	<i>fait marcher le chat</i>	0	
Il promène le chat	<i>fait marcher le chat</i>	0	3/5
La fille pousse le garçon	+	1	
Le garçon pousse la fille	<i>la fille pousse le garçon</i>	0	1/2
Le garçon court, il est tombé	<i>garçon saute</i>	0	
Le garçon et la fille dansent, mais la fille est fatiguée	<i>fille ne danse pas</i>	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>cache la fille</i>	0	0/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	[n□], fini]	0	2/3
Le garçon cache la fille	+	1	
Le garçon est caché par la fille	(<i>le garçon cache la fille</i>)	0	
Le monsieur pousse la voiture	+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>pousse la voiture</i>	0	2/4
Le monsieur promène son chien	[e te) papa dodo]	0	
Le monsieur promène le chien de la dame	[e te) e mama dodo]	0	0/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	[mama pati]	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	(inintelligible)	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs monte dans la voiture	(<i>joue avec la voiture</i>)	0	
Le monsieur qui a un casque saute	+	1	
Le monsieur qui a le chien marche	[e pa pa]	0	
Le chat que porte la dame tombe	(<i>prend le chat</i>)	0	1/4
Donne-moi un chien ou un chat	+	1	
Donne-moi un chien et un chat	+	1	2/2
Score Compréhension morphosyntaxique			18/35

Jean a obtenu un score de 18/35 à l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique ». Le score de Jean est très faible pour son âge et par rapport à la moyenne de l'étalonnage. Par conséquent Jean a des difficultés à manipuler l'outil morphosyntaxique, surtout en ce qui concerne les phrases complexes. Une hypothèse diagnostic de trouble de la compréhension verbale peut être envisagée.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 40 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Jean

Nom : Jean		Sexe : Masculin	
Age : 5,2 ans		Age-cible : 5 ans	
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[be]	1/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[pati]	0/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[pati]	1/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[pā e tɛç]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[e tɛç e papa]	1/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	<i>inintelligible</i>	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[dodo]	1/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	[bebe dodo]	0/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	[e tɛç e mama]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	(discours <i>inintelligible</i>)	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	(prend le banc et le pose par terre)	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	(pousse la voiture)	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	(silence)	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	(il me regarde)	0/1
Score total			5/14

L'épreuve de « Programmation morphosyntaxique » évalue la capacité de l'enfant à utiliser les marqueurs morphosyntaxiques, le niveau d'orgasiation morphosyntaxique et les anomalies de construction des structures morphosyntaxiques. Le résultat de 5/14 ne nous permet pas de dire si Jean est capable de mener les activités sus-citées. Toutefois, son score à l'épreuve suivante permettra de tirer une conclusion.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n° 41 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Jean

Nom : Jean		Sexe : Masculin
Age : 5,2 ans		Age-cible : 5 ans
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	(discours inintelligible)	0/1
Manges-tu du chocolat ?	[wi, zem foja]	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	[mama pati jave bebe]	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	[papa pati]	0/1
La voiture ne roule pas vite	[aty: papa əny]	0/1
Les enfants se disputent souvent	Inintelligible	0/1
Le facteur apportera les lettres	(fait semblant d'écrire sur la table)	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	[da sɔɔ tutu da]	0/1
La pomme que je mange est sucrée	[a pom tuté]	0/1
La chambre est rangée par la maman	[mama pati]	0/1
Les enfants promènent leur chien	(joue avec ses doigts)	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	[a mi ma]	0/1
Total		0/12

A l'épreuve de « Répétition des phrases », Jean a réalisé un score de 0/12. Nous constatons que ce score reflète ses performances réalisées aux deux épreuves précédentes. Nous rejoignons l'hypothèse de Rice, Wexler et Redmond (1999) qui parle d'une limitation au niveau des représentations grammaticales sous-jacentes et non des contraintes de production ou de déficit de l'input. Cette limitation s'apparente aux difficultés constatées chez les patients aphasiques de Wernicke.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

Jean comprend la plupart des mots qui désignent les objets qui l'entourent et la plupart des parties du corps humain. Il connaît tous les membres de sa famille et peut les nommer. Là où

l'on note des défaillances, c'est sur la compréhension des consignes. Il est incapable de comprendre une consigne exprimée à travers des phrases longues. Il ne peut pas former les phrases et même répéter celles qui sont produites autour de lui. Il est incapable de reprendre une histoire qu'on vient de lui conter. Il n'a pas la maîtrise de l'espace et ignore la plupart des adverbes de lieu tels que *devant, ici, derrière, en haut*.

✓ *Ce que l'enfant fait*

Jean réagit et suit du regard la source du bruit. Mais il peut aussi arriver qu'il soit indifférent. Il manipule régulièrement les objets de la maison et cherche parfois à les démonter et cherche en vain à les remonter. Il est capable de s'accrocher à un jouet pendant des heures et n'aime pas qu'on vienne l'enlever de là, même pour aller manger. Il lui arrive parfois de respecter le tour de parole, mais pour réagir dans un autre contexte. On peut dire qu'il est régulièrement hors sujet.

✓ *Ce que l'enfant dit*

Le sujet Jean exprime ses besoins, soit par le geste du doigt, soit par le regard ou encore par un mot. Jean n'a pas un trouble de la fluence, mais seulement il ne parle pas bien. Il est incapable de produire un discours intelligible et on repère dans celui-ci quelques mots comme *papa, pati, mama...* Il lui arrive quelquefois de poser des questions telles *que, quoi, qui*. La plupart de ses phrases sont composées de deux mots *papa pati, mama dodo*. Dans l'usage des pronoms personnels, il emploie le pronom « *il* », même comme il le prononce [i].

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	+
Altérée	+	Lexicale	+
Adaptée au quotidien	-	Morphosyntaxique	+
Moyenne	-	Complexé	+
Satisfaisante	-		

Au niveau des comportements verbaux, les données de l'observation orthophonique correspondent aux données fournies dans la grille d'observation des parents. Celles-ci montrent que la compréhension verbale est très altérée et non adaptée au quotidien en l'absence de tout

trouble gnosique. Toutefois, ses difficultés de compréhension peuvent être de nature contextuelle, lexicale, morphosyntaxique et complexe.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	-	S+V+OI/CC	-	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Au niveau de l'expression, Jean s'exprime à travers les énoncés isolés d'un mot et quelquefois des énoncés de deux ou trois mots juxtaposés. Ses énoncés simples tendent faiblement vers la structure S+V+O. Les autres structures des énoncés simples et les énoncés complexes ne sont pas identifiables dans ses productions. La grammaire de Jean est très pauvre.

5-2-3- Capacités de Louise

Louise est âgée de 5 ans 3 mois. Elle est élève à la Grande Section de l'école maternelle. Elle vit avec sa grande sœur âgée de 8 ans et leur maman qui est célibataire. Celle-ci est secrétaire dans un institut d'enseignement supérieur. C'est suite à la demande de sa maîtresse que Louise a été conduite à la Fondation. La maman avait bien noté le problème, mais elle n'avait aucune information concernant la prise en charge, quoiqu'elle n'arrive pas à supporter le coût.

Le bilan ORL n'a révélé aucun trouble ni dysfonctionnement des organes de parole. Les résultats de l'anamnèse ont toutefois noté que Louise a marché à 20 mois et les premiers mots intelligibles ne sont apparus qu'à l'âge de 27 mois. Elle est de caractère très timide à la maison par rapport à l'école où elle joue suffisamment avec ses amis. Elle suce son poussie gauche. Tout autre problème n'a pas été signalé par la maman.

Louise s'est montrée particulièrement vaillante pendant l'évaluation. Elle s'est déroulée en une seule séance contrairement aux autres sujets. Nous avons constaté qu'elle aime parler avec son poussie dans la bouche. Au niveau des épreuves de manipulation d'objet, elle le fait avec une main car l'autre est bloquée dans la bouche. Il nous fallait, chaque fois, tenir son bras et le

reposer doucement sur la table ou la garder dans notre main en lui souriant afin qu'elle ne sache pas que nous sommes entrain de lui interdire de sucer son pouce.

Lors de l'examen clinique de la parole et du langage on a constaté que Louise a un grand déficit de compréhension tant au niveau des phrases simples qu'au niveau des structures complexes. L'articulation est marquée par des distorsions, des omissions, des inversions et des déformations diverses qu'on pourrait, de prime abord, concéder à la succion de son pouce.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°42: Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Louise

Nom : <i>Louise</i>	Sexe : Féminin	
Age : 5,3 ans	Age-cible : 5 ans	
<i>Induction du testeur</i>	<i>Productions de l'enfant</i>	<i>pts</i>
Bonjour !	[bɔɔ̃dʒou]	3/5
Comment ça va ?	[sa ba nɔɔ̃]	4/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[wiz]	3/5
Bonjour Louise	-	-/5
Quel âge as-tu ?	(geste d'épaules et sourire)	1/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	(geste d'épaules et sourire)	1/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[wi tata]	3/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[wi tata]	3/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	(geste d'épaules et sourire)	1/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	[wi tata mama]+ (une suite inintelligible)	2/5
Quel jour on et aujourd'hui ?	(geste d'épaules et sourire)	1/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[mateɔ̃]	3/5
Comment tu sais que c'est le matin?	(sourire)	1/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	[wi tata]	3/5
Score total	29/80	

Le score de 29/80 montre que l'enfant développe certaines habiletés pragmatiques, mais celles-ci restent toujours inférieures à la norme de l'étalonnage. Le score de Louise n'atteint pas celui obtenu par Coquet et al (2009) sur le cas d'Ilan (44/80), bien que ce dernier soit moins âgé qu'elle. Cette différence peut avoir, à notre avis, deux explications : soit le cas Ilan n'est pas une dysphasie, soit l'épreuve n'est pas au niveau de Louise. Nous aurons l'occasion de nous étendre sur ce sujet dans la conclusion de ce chapitre.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 43 : Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de Louise

Nom : <i>Louise</i>	Sexe : Féminin		
Age : 5,3 ans	Age-cible : 5 ans		
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	+	1	
Des personnages marchent	<i>deux marchent</i>	1	2/2
Quelques personnages sont couchés	<i>un est couché</i>	0	
Tous les personnages sont debout	+	1	1/2
Il dort	+	1	
Ils dorment	<i>un dort</i>	0	1/2
Fais la marcher	+	1	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	+	1	
Elle promène le chien	<i>fait sauter le chat</i>	0	
Il promène le chat	<i>fait marcher le chat</i>	0	3/5
La fille pousse le garçon	+	1	
Le garçon pousse la fille	+	1	2/2
Le garçon court, il est tombé	<i>garçon se couche</i>	0	
Le garçon et la fille dansent, mais la fille est fatiguée	<i>fille se couche</i>	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>cache la fille</i>	0	0/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	<i>la fille saute</i>	0	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	(geste d'épaules et sourire)	0	1/3
Le garçon cache la fille	+	1	
Le garçon est caché par la fille	<i>(le garçon cache la fille</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture	+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>le monsieur pousse la voiture</i>	0	2/4
Le monsieur promène son chien	(crie car elle a peur du chien)	0	
Le monsieur promène le chien de la dame	(crie car elle a peur du chien)	0	0/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	[tata pati bebe]	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	[tata pati bebe]	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs monte dans la voiture	(joue avec la voiture)	0	
Le monsieur qui a un casque saute	+	1	
Le monsieur qui a le chien marche	(le monsieur marche seul)	0	
Le chat que porte la dame tombe	(la dame porte le chat)	0	1/4
Donne-moi un chien ou un chat	+	1	
Donne-moi un chien et un chat	(donne un chat)	0	1/2
Score Compréhension morphosyntaxique		16/35	

Louise a réalisé un score de 16/35 à cette épreuve. L'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique » recense les structures syntaxiques ou morphologiques correctement appréhendées, identifie celles qui posent un problème à l'enfant et permet d'en déduire un niveau de compréhension morphosyntaxique. Par conséquent, à travers le score de Louise, nous pouvons dire que Louise a un déficit dans la compréhension de ces structures.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 44 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Louise

Nom : Louise		Sexe : Féminin	
Age : 5,3 ans		Age-cible : 5 ans	
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[bej]	1/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[maʃ]	1/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[maʃ pa]	1/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	(crie de peur face au chien)	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	(crie de peur face au chien)	0/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	(crie de peur face au chien)	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[pati]	0/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	(geste) + [bebe dɔ:]	1/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	(crie de peur face au chien)	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	(discours inintelligible)	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	(prend le banc et le jette par terre)	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	(prend la voiture et joue avec elle)	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	(silence)	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	(geste d'épaules et sourire)	0/1
Score total			4/14

Nous avons noté chez Louise un score de 4/14 à l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique ». Nous constatons un grand retard dans l'acquisition de certains morphèmes grammaticaux tels que les pronoms personnels, les possessifs, le féminin et les flexions verbales. Le score est très inférieur à la norme de l'étalonnage. Tous ces symptômes sont observables chez les patients aphasiques de Broca. En effet, Biloa (2004 : 281) a trouvé que

L'observation des patients de l'aphasie de Broca semble suggérer que si chez eux le lexique est maintenu, la syntaxe, elle, est chamboulée, sinon perdue. Ceci pourrait constituer une preuve que la syntaxe est, en réalité, un système linguistique distinct. L'ordre des mots reste aussi intact chez ces patients, alors que les marqueurs grammaticaux sont introuvables, indiquant par le fait même que l'ordre des mots et les marqueurs grammaticaux pourraient appartenir à des niveaux d'analyse grammaticale différents.

Ce qui rejoint le postulat de l'approche modulaire prônée par Rondal (1983).

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n° 45: Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Louise

Nom : Louise	Sexe : Féminin	
Age : 5,3 ans	Age-cible : 5 ans	
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	<i>inintelligible</i>	0/1
Manges-tu du chocolat ?	[wi ! dɔn] + (main tendue)	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	<i>inintelligible</i>	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	(geste d'épaules)	0/1
La voiture ne roule pas vite	(pince la bouche)	0/1
Les enfants se disputent souvent	(pince la bouche)	0/1
Le facteur apportera les lettres	<i>inintelligible</i>	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	(geste d'épaules)	0/1
La pomme que je mange est sucrée	<i>Inintelligible</i> + [pɔm]	0/1
La chambre est rangée par la maman	<i>Inintelligible</i> + [mama]	0/1
Les enfants promènent leur chien	[nɔɔ !]	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	[i pœ pa]	0/1
Total		0/12

Comme dans les cas précédents, le score est toujours de 0/12 à cette épreuve de « Répétition des phrases ». En dehors du score qui est nul, Louise produit un discours presque inintelligible qui n'a rien à voir avec la phrase prononcée par le testeur. On peut dire avec Billard

et al (2007) qu'il s'agit d'une dysphasie lexicale-syntaxique qui présente un trouble sévère d'évocation lexicale.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

Louise comprend la plupart des mots qui désignent les objets qui l'entourent et la plupart des parties du corps humain. Elle peut nommer tous les membres de sa famille ainsi que les parents qui leur rendent régulièrement visite. Néanmoins, on remarque quelquefois qu'elle ne comprend pas toutes les consignes. C'est même ce qui avait attiré l'attention de sa maîtresse. Si la consigne est libellée en un mot, elle peut comprendre, mais plus l'énoncé est long, moins elle comprend. Elle ne peut répéter les phrases de plus de trois mots et encore moins les construire.

✓ *Ce que l'enfant fait*

Louise réagit à tout bruit et suit du regard son origine. Mais il peut aussi arriver qu'elle soit indifférente. A la maison, elle joue uniquement avec sa poupée et cause avec elle. Elle joue le rôle de la maman et la poupée est son bébé. Elle peut jouer à la poupée pendant des heures puisqu'elle lui parle. Elle respecte uniquement le tour de parole quand on lui pose une question simple telle que « *qui a fait ça ?* » et elle répond « *pas moi* ». Quand il s'agit de la conversation, puisqu'elle ne comprend pas ce qu'on dit, elle intervient n'importe comment et on ne comprend pas toujours ce qu'elle dit.

✓ *Ce que l'enfant dit*

Louise s'exprime soit par le geste du doigt en tapotant sa mère pour attirer son attention, soit par le regard ou encore par une holophrase. En l'absence d'un trouble de la fluence, l'articulation est défectiveuse. Elle se limite à dire quelques mots intelligibles comme *papa, pati, mama, dodo, pousse, tonton* ...

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	+
Altérée	+	Lexicale	±
Adaptée au quotidien	-	Morphosyntaxique	+
Moyenne	-	Complexe	+
Satisfaisante	-		

Les données de l'observation orthophonique au niveau des comportements verbaux correspondent aux données fournies dans la grille d'observation des parents. D'après notre évaluation, nous avons trouvé que Louise a une compréhension verbale très altérée et non adaptée au quotidien. Le trouble gnosique n'a pas été détecté. Seulement, ses difficultés de compréhension peuvent être de nature contextuelle, plus ou moins lexicale, morphosyntaxique et complexe.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S+V	+	S+V+O	-	S+V+OI/CC	-	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Au niveau de l'expression, Louise s'exprime à travers les énoncés isolés d'un mot et quelquefois des énoncés de deux ou trois mots juxtaposés. Ses énoncés simples tendent vers la structure S+V+O. Les autres structures des énoncés simples et les énoncés complexes tels que décrits dans la grille ci-dessus ne sont pas identifiables dans ses productions. Il s'agit des phrases complexes comportant des relatives et des verbes de modalité.

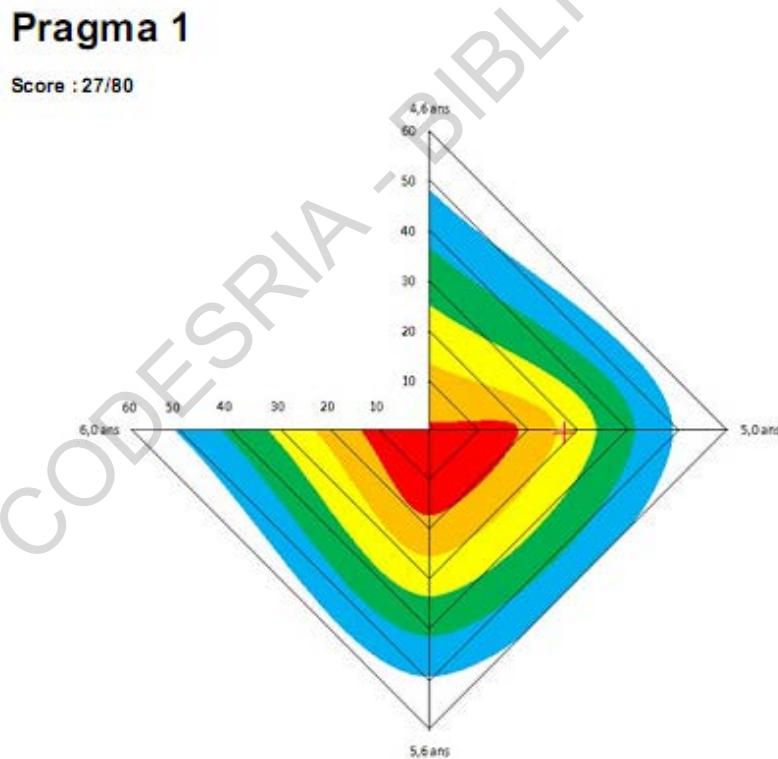
5-2-4- Résultats compilés de la T2

Tableau n° 46 : Récapitulatif des scores

Types d'épreuves	Enfants			Moyenne
	Denis	Jean	Louise	
Tâche pragmatique 1	27	26	29	27/80
Comp. Morphosyntaxique	14	18	16	16/35
Prog. Morphosyntaxique	3	5	4	4/14
Répétition - Phrases	0	0	0	0/12

5-2-5-Radar-synthèse des différentes épreuves

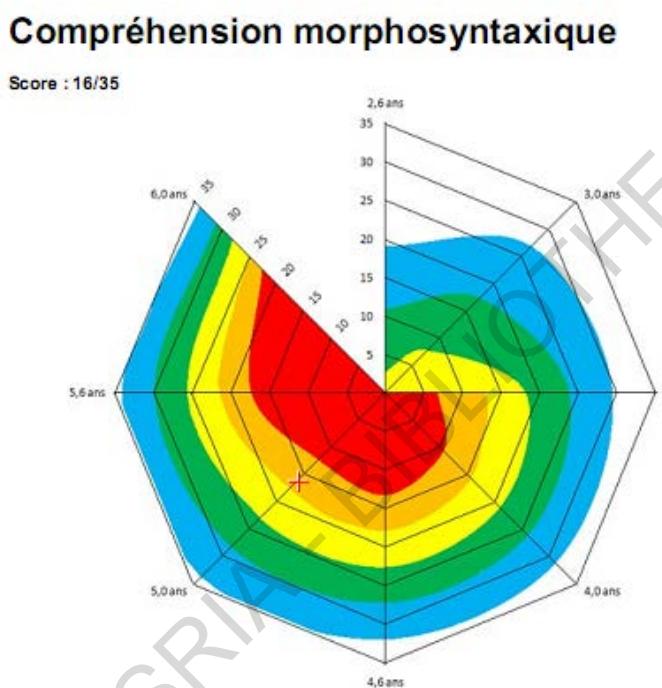
Figure n° 10: Radar-synthèse « Pragma 1 » de la T2



A l'issue de l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 », les enfants de la deuxième tranche d'âge de notre population ont obtenu un score moyen de 27/80 pour un écart-type de -1,77. Ce score situe les sujets dans la zone jaune du radar-synthèse. La zone jaune, d'après les données de l'étalonnage, correspond à l'espace des scores critiques. Ces résultats sont très inférieurs à ceux

obtenus par Coquet et al (2009) à cette même épreuve. Ilan, âgé de 4 ans 11 mois a obtenu un score de 44/80 pour un écart-type de + 0,41. On note un grand écart entre les données de deux enfants ayant le même âge-cible de 5 ans. Cet écart permet de prédirer un retard simple de langage chez Ilan et une dysphasie sémantico-pragmatique chez nos sujets de la T2.

Figure n° 11: Radar-synthèse « Compréhension morphosyntaxique » de la T2

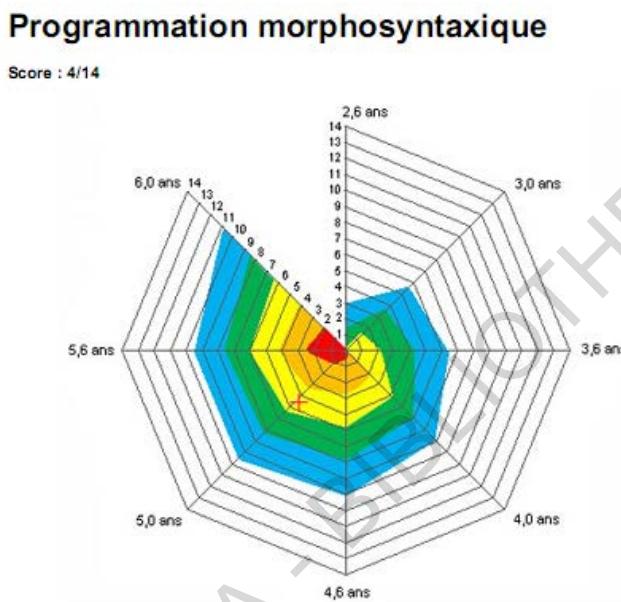


La moyenne de score obtenue par la deuxième tranche d'âge de notre étude à l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique » est de 16/35 avec un écart-type de -2,28. Les capacités morphosyntaxiques à cette épreuve situent les sujets dans la zone orange du radar-synthèse correspondant à l'espace des scores inférieurs bas. Ilan, le cas étudié par Coquet et al (2009) a obtenu un score 21/35 avec une moyenne d'écart-type de -1,35, situant l'enfant en zone jaune du radar-synthèse. On note une fois de plus une différence entre les deux sujets. Ces auteurs posent une hypothèse de difficultés de compréhension des énoncés longs et complexes. Peut-il en être pareil pour notre cas ? Complain (2008) a trouvé que chez les enfants dysphasiques, les difficultés les plus marquées se situent au niveau de la production des flexions temporelles, des pronoms personnels et des phrases passives. Seule la production de phrases simples dépasse le seuil de 50% de réussite. Au niveau de la compréhension, ce sont les flexions temporelles et les

articles qui donnent le plus de difficultés aux enfants dysphasiques. Nous pouvons conclure avec Complain (*ibid*) en ces termes:

Le profil des enfants dysphasique est tout à fait particulier et ne se superpose que sommairement à celui des enfants en développement langagier normal. De ce point de vue, nous pouvons parler de déviance.

Figure n° 12: Radar-synthèse « Programmation morphosyntaxique » de la T2

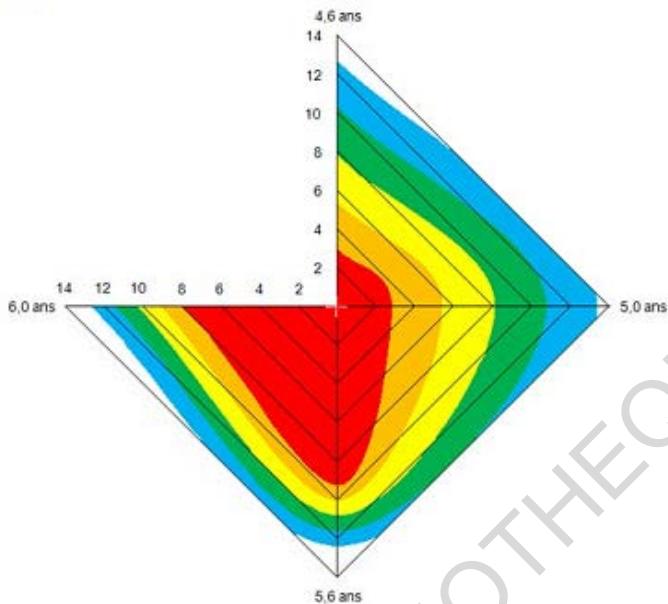


Au niveau de l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique », le score moyen pour la tranche d'âge est de 4/14 pour un écart-type de -1,56. Ce score place les enfants dans la zone jaune du radar-synthèse qui correspond à l'espace des scores critiques. Ilan a obtenu un score de 3/14 et sa moyenne en écart-type est de -0,94. On conteste que son score, inférieur à la moyenne de la tranche d'âge, le situe en frontière des zones verte et orange au lieu de la zone orange comme pour les autres scores. La différence de traitement des données de score est conditionnée par les résultats obtenus à l'épreuve précédente. C'est-à-dire que les performances réalisées à l'épreuve précédente ont une influence sur le traitement des données à cette épreuve. Coquet et al (2009) optent pour une hypothèse de retard de structuration morphosyntaxique. A notre niveau, nous pensons qu'il s'agit d'un déficit au niveau de la manipulation des aspects morphosyntaxiques comme les flexions verbales et nominales.

Figure n° 13: Radar-synthèse « Répétition des phrases » de la T2

Répétition phrases Morphosyntaxe

Score : 0/12

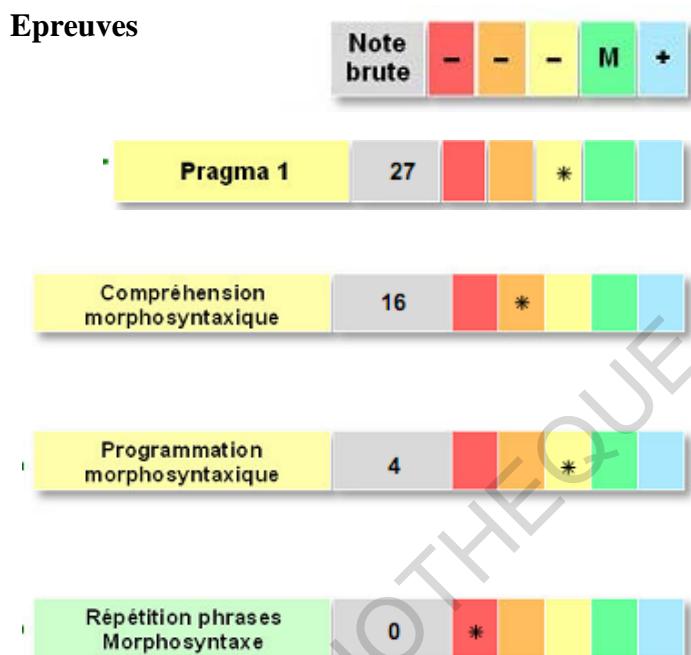


Au niveau de l'épreuve de « Répétition de phrases Morphosyntaxe », les enfants de la deuxième tranche d'âge ont obtenu un score de 0/12 qui équivaut à un écart-type de -4,01. Cette moyenne place les enfants dans la zone rouge du radar-synthèse correspondant à l'espace des scores inférieurs bas. Cette épreuve n'a pas été administrée à Ilan ; donc on ignore ses capacités à répéter les phrases. En nous référant aux recherches de Biloa (2004) sur la biologie du langage, on note une très forte similitude entre les difficultés de répétition des phrases chez les dysphasiques et celles observées chez les personnes affectées par l'aphasie de conduction. En effet, Biloa (2004 : 283) dit :

Les personnes atteintes de l'aphasie de conduction n'ont pas de problèmes particuliers parce que cet aspect de production de la parole est contrôlé par la zone de Broca qui, elle, n'est pas affectée. Cependant, leur habileté à répéter des mots et des phrases est sévèrement handicapée.

5-2-6-Profil et analyse en inter et intra domaines

Figure n° 14: Profil de la T2



Le profil général de la deuxième tranche d'âge (âge-cible : 5 ans) montre que les enfants n'ont pas atteint le seuil de scores relatifs à la norme de l'étalonnage, ni même le seuil supérieur à cette norme. Les colonnes rouge, orange et jaune correspondent aux scores inférieurs bas et critiques, la colonne verte correspond à la moyenne de l'étalonnage et la colonne bleue, quant à elle, correspond aux scores supérieurs à l'étalonnage.

Comme nous l'avons signalé dans la première tranche d'âge, le seuil de la pathologie se situe à -2 écart-type. Contrairement, à la tranche précédente, les scores se sont nettement améliorés. Toutefois, ils n'atteignent pas toujours le seuil de la norme de l'étalonnage. Ils restent globalement bas et très faibles par rapport à leur âge. Etant donné qu'ils sont aussi disparates à toutes les épreuves évaluant la morphosyntaxe, il peut s'agir d'un trouble du langage qu'il convient de qualifier plus précisément en utilisant toutes les possibilités offertes par la Batterie *EVALO 2-6*.

D'après *EVALO 2-6*, les scores faibles dans les espaces de scores inférieurs bas –orange et rouge aux épreuves du domaine « Lexique » et aux épreuves du domaine « Morphosyntaxe » renvoient à une hypothèse de retard de langage simple. Il convient, cependant, de ne pas sous-estimer, dans ce cas précis, l'importance des troubles de la compréhension. Il est nécessaire de balayer l'éventail des hypothèses explicatives que nous avons relevées dans la revue de la

littérature avant de conclure. Néanmoins, on note un agrammatisme sévère qui est un des symptômes de la dysphasie.

5-3- Capacités morphosyntaxiques de la Tranche d'âge 3 [5 ; 3 – 5 ; 9 mois]

La troisième tranche d'âge de cette recherche se constitue de trois enfants à savoir Tom, Dany et Nélie. Ils sont âgés respectivement de 5 ans 5 mois, 5 ans 7 mois et 5 ans 9 mois au moment où ils sont testés. Comme pour les tranches précédentes, nous donnons d'abord les résultats des scores bruts de chaque enfant et nous calculons la moyenne pour la tranche d'âge.

5-3-1- Capacités de Tom

Agé de 5 ans 5 mois, Tom est inscrit à la Grande Section de l'école maternelle. Il est à sa première année à l'école et les parents expliquent ce retard par l'apparition tardive du langage. Dès sa première journée de classe, la maîtresse a saisi ses parents pour leur demander de l'emmener à la clinique. C'est ainsi que Tom est conduit à la Fondation. Ses parents sont d'une classe riche et il est né en France.

Les informations issues de l'anamnèse révèlent que l'enfant est né à 8 mois ½ par césarienne à la demande de la mère. L'enfant a pris uniquement le lait artificiel. Au niveau de la croissance, aucun problème n'a été signalé. Tom occupe le premier rang dans une fratrie de 3 enfants. Le bilan ORL n'a révélé aucun déficit tant au niveau anatomique que physiologique au niveau des organes phonatoires.

Nous avons testé Tom en quatre phases parce que ses parents ont tenu chaque fois à assister à l'évaluation. Leur présence déconcentrait l'enfant et ils avaient tendance à lui dicter les réponses. Voyant cela, nous les avons suppliés de nous laisser seul avec l'enfant pour ne pas fausser les consignes du test. La première phase de l'évaluation a porté sur la tâche pragmatique 1 et l'épreuve de répétition des phrases. Les trois autres séances nous ont permis de tester les deux autres épreuves du domaine Morphosyntaxe.

Quand on observe Tom, on constate qu'il demeure bébé pour ses parents. Etant leur premier enfant, on comprend le degré d'attachement qui se justifie aussi par son trouble. Toute l'attention des parents est portée sur lui et il est celui qui reçoit le plus de cadeaux. Ses parents s'amusent même à fêter son anniversaire deux fois par an. Ils cherchent toujours à lui faire plaisir. A la maison comme à l'école, il joue très peu.

L'examen clinique de la parole et du langage nous a montré un enfant sévèrement touché. A priori, on dirait qu'il est autiste. La compréhension est complètement nulle. Le langage est inintelligible à part quelques stéréotypes. Les résultats que nous présentons ci-dessous l'illustrent.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°47 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Tom

Nom : <i>Tom</i>	Sexe : <i>Masculin</i>	
Age : 5,5 ans	Age-cible : 5,6 ans	
<i>Induction du testeur</i>	<i>Productions de l'enfant</i>	<i>pts</i>
Bonjour !	[bɔɔ̃ʒu]	3/5
Comment ça va ?	[bieç]	3/5
Moi je m'appelle Marie	(sourire)	1/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[tɔm]	3/5
Bonjour Tom !	-	-/5
Quel âge as-tu ?	[se pa]	4/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	(regarde ses mains)	0/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[pask... pask....]	1/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[wi]	2/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	(sourire)	1/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	-	-/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[dimãʃ]	2/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[midi]	2/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	(sourire)	1/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	(oui de la tête)	2/5
Score total		25/80

Tom, âgé de 5 ans 5 mois et ayant pour âge-cible 5 ans 6 mois, a réalisé un score de 25/80 à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 ». Ce score reste toujours inférieur à celui de Ilan observé dans Coquet et al (2009). Néanmoins, on note une évolution au niveau de la compréhension par rapport à la tranche d'âge précédente. On note directement que les habiletés coconversationnelles de Tom sont déficitaires.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 48: Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de Tom

Nom : Tom	Sexe : Masculin		
Age : 5,5 ans	Age-cible : 5,6 ans		
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	+	1	
Des personnages marchent	<i>fait marcher la fille et le garçon</i>	0	1/2
Quelques personnages sont couchés	<i>fait coucher la fille et le garçon</i>	0	
Tous les personnages sont debout	+	1	1/2
Il dort	+	1	
Ils dorment	+	1	2/2
Fais la marcher	+	1	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	<i>fait tourner le garçon puis la fille</i>	0	
Elle promène le chien	+	1	
Il promène le chat	+	1	4/5
La fille pousse le garçon	+	1	
Le garçon pousse la fille	+	1	2/2
Le garçon court, il est tombé	<i>le garçon tombe</i>	0	
Le garçon et la fille dansent, mais la fille est fatiguée	<i>les deux continuent de danser</i>	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>cache le garçon sous la table</i>	0	0/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	+	1	3/3
Le garçon cache la fille	<i>cache la fille sous la table</i>	0	
Le garçon est caché par la fille	<i>aucune réponse</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture	+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>il pousse la voiture</i>	0	1/4
Le monsieur promène son chien	+	1	
Le monsieur promène le chien de la dame	<i>le monsieur promène son chien</i>	0	1/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	<i>dame couche le bébé</i>	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	<i>dame marche</i>	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs, monte dans la voiture	+	1	
Le monsieur qui a un casque saute	<i>monsieur aux cheveux noirs saute</i>	0	
Le monsieur qui a le chien marche	+	1	
Le chat que porte la dame tombe	<i>aucune réponse</i>	0	2/4
Donne-moi un chien ou un chat	+	1	
Donne-moi un chien et un chat	<i>donne le chien</i>	0	1/2
Score Compréhension morphosyntaxique		20/35	

En « Compréhension morphosyntaxique », le score de Tom est de 20/35. Score en hausse par rapport à la tranche d'âge précédente se rapprochant de celui de Ilan qui est de 21/35. Il faut tout de même rappeler que ce dernier est âgé de 4 ans 11 mois tandis que Tom se situe à 5ans 5 mois. Toutefois, on note des difficultés de compréhension des énoncés longs et complexes.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 49 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Tom

Nom : Tom		Sexe : Masculin	
Age : 5,5 ans		Age-cible : 5,6 ans	
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[bɛ]	1/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[i mas]	0/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[maʃ pa]	0/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[pa]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[ə papa]	1/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	aucune réponse	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[kuʃ bebe]	0/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	imité le geste	0/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	[fieç]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	[kaʃ]	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	[tɔçb]	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	[pan]	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	[mas]	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	[sot]	0/1
Score total			2/14

Le score de 2/14 observé à cette épreuve est très faible et ne cadre pas avec celui noté en « Compréhension morphosyntaxique ». Certes, Tom a fait des progrès dans la compréhension, mais les difficultés restent au niveau de l'expression. Les deux épreuves n'évaluent pas les

mêmes performances. A l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique », il est demandé à l'enfant de manipuler les objets en fonction de la consigne ; donc pas de productions. Par contre, l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique » exige que l'enfant complète les énoncés du testeur correspondant à sa manipulation. Et c'est à ce niveau que l'enfant ne se retrouve pas. Associés aux troubles articulatoires, nous constatons que ces résultats se rapprochent de ceux obtenus par Billard et al (2007). En effet, ces auteurs ont trouvé que la dysphasie lexico-syntaxique est très souvent accompagnée d'un trouble phonologique.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n° 50 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Tom

Nom : Tom		Sexe : Masculin
Age : 5,5 ans		Age-cible : 5,6 ans
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	[maʃ o adeç]	0/1
Manges-tu du chocolat?	[wi]	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	[i dɔ o ji]	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	<i>inintelligible</i>	0/1
La voiture ne roule pas vite	[aty pa vit]	0/1
Les enfants se disputent souvent	<i>aucune réponse</i>	0/1
Le facteur apportera les lettres	<i>aucune réponse</i>	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	[wi]	0/1
La pomme que je mange est sucrée	[a pom]	0/1
La chambre est rangée par la maman	[mama ε fãb]	0/1
Les enfants promènent leur chien	<i>joue avec sa langue</i>	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	[nɔç e pœ pa]	0/1
Total		0/12

A l'épreuve de « Répétition des phrases », on ne trouve pas de changement par rapport à la tranche d'âge précédente. Tom a toujours d'énormes difficultés à répéter une phrase. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces symptômes sont similaires à ceux décrits par Biloa (2004) parlant des patients atteints d'une aphasicie de conduction.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

D'après les informations fournies par les parents et consignées dans la grille d'observation, Tom comprend la plupart des mots qui désignent les objets et des animaux qui l'entourent et les

parties du corps humain. Il peut nommer tous les membres de sa famille ainsi que les parents qui leur rendent régulièrement visite. Toutefois, on remarque souvent qu'il ne comprend pas toutes les consignes qu'on lui donne. Il réalise les consignes simples en situation de communication à savoir *donne-moi, viens ! Regarde !* Il comprend quelquefois des mots spécifiques comme *en haut, en bas, ici, derrière, devant, à côté*.

✓ *Ce que l'enfant fait*

Tom réagit à tout bruit et suit du regard son origine. Mais il lui arrive souvent de ne pas du tout s'intéresser à la source du bruit quand il est entrain de jouer. A la maison, Tom a une diversité de jouets. Il peut donc rester dans sa chambre toute la journée pour jouer parfois avec son petit frère. Le troisième enfant de sa mère est une fille et Tom ne l'aime pas du tout. Ce phénomène a été étudié en psychologie de l'enfant par Piaget (1960) dans les stades de développement de l'intelligence chez l'enfant. Il respecte le tour de parole face à un adulte pour répondre aux commandes. Quand il s'agit de la conversation, Tom essaie d'attendre que l'autre termine de parler, mais comme il ne comprend pas le plus souvent, il parle en désordre et hors contexte.

✓ *Ce que l'enfant dit*

Selon la grille d'observation parents, Tom accompagne régulièrement ses productions par le geste du doigt pour se faire mieux comprendre. L'articulation est défectueuse. Il combine, néanmoins, deux mots pour s'exprimer *papa pati, bébé dodo, papa marche...* Les phrases simples de structure SVO et les phrases complexes sont incompréhensibles quand elles existeraient.

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	+
Altérée	+	Lexicale	+
Adaptée au quotidien	-	Morphosyntaxique	+
Moyenne	-	Complexe	+
Satisfaisante	-		

Les données de l'observation orthophonique au niveau des comportements verbaux ne correspondent pas aux données fournies dans la grille d'observation des parents. Nous allons parler de la compréhension des mots spécifiques comme *en haut, en bas, devant ...* Tout au long du test, nous avons noté que Tom ne comprend pas ces mots. S'il n'effectue pas le contraire, il réalise ce qui n'a aucun rapport avec ce dont on parle. Il a donc une compréhension verbale très altérée et non adaptée au quotidien. Toutefois, ses difficultés de compréhension peuvent être de nature contextuelle, lexicale, morphosyntaxique et complexe.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	-	S+V+OI/CC	-	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Au niveau de l'expression, Tom s'exprime à travers les énoncés isolés d'un mot et quelquefois des énoncés de deux ou trois mots juxtaposés. Ses énoncés simples se limitent à la structure S+V. Les autres structures des énoncés simples et les énoncés complexes tels que décrits dans la grille ci-dessus ne sont pas identifiables dans ses productions.

5-3-2- Capacités de Nélie

Nélie est âgée de 5 ans 7 mois. Elle est élève à la Grande Section de l'école maternelle. Nélie est le quatrième enfant dans une fratrie de six enfants. Elle vit donc en famille avec son père, sa mère et ses frères et sœur. Son père est professeur des Lycées et sa mère est ménagère. La maîtresse de Nélie avait déjà suggéré à ses parents de l'emmener à la clinique mais ceux-ci étaient réticents jusqu'au jour de son 5^{ème} anniversaire. En effet, c'est une autre dame qui accompagnait son fils de 3 ans (souffrant d'un trouble du langage) à cet anniversaire qui a encore attiré l'attention des parents de Nélie. Quatre mois après cette date, Nélie est conduite au Cabinet orthophonique.

Le bilan ORL n'a révélé aucun problème anatomique ni physiologique des organes. Les résultats de l'anamnèse ont toutefois révélé que Nélie est née prématurément et a marché à 18

mois. En dehors de cette prématurité, Nélie a connu une croissance normale, mais les premiers mots intelligibles ne sont apparus qu'à l'âge de 24 mois. Elle est de caractère très timide à l'école, mais joue beaucoup à la maison avec ses frères et sœurs et aussi avec les autres enfants du quartier.

Nélie s'est montrée particulièrement vaillante pendant l'évaluation. Elle s'est déroulée en une seule séance. Nous avons aussi constaté qu'elle suce son pouce droit.

Lors de l'examen clinique de la parole et du langage, on a constaté que Nélie a un grand déficit de compréhension tant au niveau des phrases simples qu'au niveau des structures complexes. L'articulation est marquée par des occlusions /s/ → [t], les glissements /l/ → [j] et quelques cas de désonorisation /d/ → [t], /g/ → [k]. Ces symptômes ont des points communs avec ceux observés chez les patients aphasiques de Broca. Les lésions dans cette zone de langage sont susceptibles de causer l'apraxie qui est un trouble dans l'articulation des phonèmes autant que les dysarthries infantiles.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°51 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Nélie

Nom : Nélie Sexe : Féminin		
Age : 5,7 ans Age-cible : 5,6 ans		
Induction du testeur	Productions de l'enfant	pts
Bonjour !	[bɔʁʒø]	3/5
Comment ça va ?	[biɛʁ]	3/5
Moi je m'appelle Marie	(sourire)	1/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[neli]	3/5
Bonjour Nélie	-	-/5
Quel âge as-tu ?	[sɛʁ kã]	3/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	[jε pa fe]	4/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[nɔʁ]	2/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[kwa ?]	3/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	absence de réponse	0/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	-	-/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[dimãʃ]	2/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	geste d'épaules	1/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	joue avec ses doigts	1/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	(oui de la tête)	2/5
Score total		28/80

Nélie a obtenu une moyenne de 28/80 à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 ». Elle gagne 3 pts de plus que Tom. Mais on remarque que son score reste toujours inférieur à celui de Ilan observé dans Coquet et al (2009). Toutefois les habiletés communicatives se mettent de plus en plus en place et la compréhension est meilleure que l'expression. Ce sont des symptômes observés dans les dysphasies expressives.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 52 : Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de Nélie

Nom : Nélie		Sexe : Féminin	
Age : 5,7 ans		Age-cible : 5,6 ans	
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	+	1	
Des personnages marchent	+	1	2/2
Quelques personnages sont couchés	<i>un est couché</i>	0	
Tous les personnages sont debout	+	1	1/2
Il dort	+	1	
Ils dorment	<i>il dort</i>	0	1/2
Fais la marcher	+	1	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	<i>un tourne</i>	0	
Elle promène le chien	+	1	
Il promène le chat	+	1	4/5
La fille pousse le garçon	+	1	
Le garçon pousse la fille	+	1	2/2
Le garçon court, il est tombé	+	1	
Le garçon et la fille dansent, mais la fille est fatiguée	<i>aucune réponse</i>	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>aucune réponse</i>	0	1/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	<i>donne le chien noir</i>	0	2/3
Le garçon cache la fille	+	1	
Le garçon est caché par la fille	<i>garçon cache la fille</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture	+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>le monsieur pousse la voiture</i>	0	2/4
Le monsieur promène son chien	+	1	
Le monsieur promène le chien de la dame	<i>le monsieur promène son chien</i>	0	1/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	<i>dame couche le bébé</i>	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	<i>aucune réponse</i>	0	0/2

Le monsieur qui a les cheveux noirs, monte dans la voiture	+	1	
Le monsieur qui a un casque saute	+	1	
Le monsieur qui a le chien marche	+	1	
Le chat que porte la dame tombe	<i>le chat tombe</i>	0	3/4
Donne-moi un chien ou un chat	<i>donne chat et chien</i>	0	
Donne-moi un chien et un chat	+	1	1/2
Score Compréhension morphosyntaxique			22/35

Le score de 22/35 est aussi meilleur et ceci confirme notre observation faite à propos du score obtenu à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 » à savoir la compréhension est meilleure que l'expression. Dans ce cas, il s'agit d'une dysphasie expressive.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 53 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Nélia

Nom : Nélia Sexe : Féminin			
Age : 5,7 ans Age-cible : 5,6 ans			
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[bɛ]	1/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[ɛ masf]	1/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[maʃ pa]	1/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[e ſiɛç]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[e papa]	0/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	<i>pas de réponse</i>	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[dɔ]	0/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	[ʃe pa bui]	0/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	[ʃiɛç]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	[kaʃ]	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	[pus]	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	[aty maʃ pa]	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	[maʃ]	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	[nɔç]	0/1
Score total			3/14

Le score réalisé à cette épreuve est très mauvais. Ce résultat montre que Nélie a des difficultés à utiliser les morphèmes grammaticaux. Cette pathologie est observée chez les patients atteints de l'aphasie de Broca. Biloa (2004 : 281) a noté que :

l'observation des patients atteints de l'aphasie de Broca semble suggérer que si chez eux le lexique est maintenu, la syntaxe, elle, est chamboulée, sinon perdue. Ceci pourrait constituer une preuve que la syntaxe est, en réalité, un système linguistique distinct. L'ordre des mots reste intact chez ces patients, alors que les marqueurs grammaticaux sont introuvables.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n° 54 : Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Nélie

Nom : Nélie	Sexe : Féminin	
Age : 5,7 ans	Age-cible : 5,6 ans	
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	[ɛ maʃ o ʒadeç]	1/1
Manges-tu du chocolat ?	[wi]	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	[i dɔ]	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	gratte la tête	0/1
La voiture ne roule pas vite	[aty pa pa vit]	0/1
Les enfants se disputent souvent	[nɔç ! fo !]	0/1
Le facteur apportera les lettres	aucune réponse	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	[wi]	0/1
La pomme que je mange est sucrée	[a pom]	0/1
La chambre est rangée par la maman	pas de réponse	0/1
Les enfants promènent leur chien	joue avec ses doigts	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	[wi]	0/1
Total		1/12

A cette épreuve, Nélie a obtenu 1/12. Ce point lui a été attribué parce qu'elle a remplacé le GN « La petite fille » par le pronom personnel correspondant « elle ». La grille de cotation accorde cette marge. Les difficultés de répétition sont toujours marquantes et l'on note des cas où elle ne dit rien, sûrement à cause de son trouble expressif.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

D'après les informations fournies par les parents et consignées dans la grille d'observation, Nélie ne comprend pas à la plupart des consignes. La maman précise que c'est la raison pour

laquelle elle est allée à l'école à 4 ans au lieu de 3 ans comme les autres. Elle comprend quand même la plupart des mots qui désignent les objets qui l'entourent et certaines parties du corps humain. Elle connaît uniquement les noms des membres de sa famille et comprend quelquefois des mots spécifiques comme *en haut, en bas, ici, derrière, devant, à côté*.

✓ *Ce que l'enfant fait*

Nélie est très timide et calme, mais cela n'empêche pas qu'elle soit attentive au bruit. A l'école, Nélie s'efforce de cacher ses difficultés à ses camarades en évitant de parler en classe et même de participer activement au cours. A la maison, elle est plus à l'aise surtout au milieu de ses frères et sœurs. Nélie, à cause de ses difficultés de compréhension, ne peut pas respecter le tour de parole face à un adulte ou à un autre enfant. Elle s'amuse à démonter et à remonter sa poupée et parfois à lui faire quelques tresses.

✓ *Ce que l'enfant dit*

Selon la grille d'observation - parents, Nélie s'exprime régulièrement avec les gestes, surtout du doigt pour désigner un objet qu'elle désire. L'articulation est défective et la syntaxe est quasiment inexistante. Etant donné que la zone de Broca est responsable aussi bien des règles articulatoires qui créent les diverses unités phoniques que des règles morphologiques et syntaxiques qui forment les mots et les phrases selon Biloa (2004) ; les performances de Nélie s'apparentent ainsi à celles d'un patient souffrant de l'aphasie de Broca. Les structures qu'on peut noter dans ses productions sont du type holophrastique. Elle combine deux mots pour s'exprimer *papa pati, bébé dodo, papa marche, ...* Les phrases simples de structure SVO et les phrases complexes ne sont pas apparues.

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	-
Altérée	-	Lexicale	-
Adaptée au quotidien	±	Morphosyntaxique	-
Moyenne	-	Complexe	+
Satisfaisante	-		

Les données de l'observation orthophonique à ce niveau ne correspondent aux données fournies dans la grille d'observation – parents. La compréhension verbale est plus ou moins adaptée au quotidien. Toutefois, ses difficultés de compréhension s'observent au niveau des structures complexes. Nous l'avons déjà dit, ce cas s'apparente à une aphasicie de Broca.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	±	S+V+OI/CC	-	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Au niveau de l'expression, Nélia s'exprime à travers les énoncés isolés d'un mot, de deux mots et quelquefois de trois mots juxtaposés. Ses énoncés simples se limitent à la structure S+V et de rares apparitions de la structure S+V+O. Les autres structures des énoncés simples et les énoncés complexes tels que décrits dans la grille ci-dessus ne sont pas clairement identifiables dans ses productions marquées encore par des séquences inintelligibles.

5-3-3- Capacités de Dany

Agé de 5 ans 9 mois, Dany est inscrit à la Grande Section de l'école maternelle. Vu son âge, il serait à la Section d'Initiation à la Lecture (SIL) selon la nomenclature de l'école camerounaise ou au Cours Préparatoire 1 (CP1) d'après le système éducatif gabonais. Malheureusement, pour lui, son grand handicap linguistique ne le lui permet pas. Il est d'ailleurs entré à l'école à l'âge de 4 ans et les parents ont déclaré : « *nous n'avions pas moyen de le mettre à l'école puisqu'il ne parlait pas* ». Il est le deuxième dans une fratrie de trois. La maman de Dany est esthéticienne et son papa est infirmier. Dany arrive en clinique à tout hasard. Il était, en compagnie de sa mère, rendre visite à sa tante qui avait aménagé non de loin de la clinique. C'est au passage que la maman de Dany a vu la plaque. Par curiosité, elle s'y est rendue et a découvert que c'était un lieu idéal pour le suivi de son fils.

Le bilan ORL n'a révélé aucun problème anatomique ni physiologique dans l'appareil phonatoire. Les données de l'anamnèse révèlent que Dany est né après 11 mois, il a marché à 12

mois et n'a pas rampé. Il a été exclusivement allaité au sein maternel jusqu'à l'âge de 15 mois. Les premiers sons intelligibles comme [papa mama bwa] sont apparus à 24 mois.

L'évaluation de Dany s'est déroulée en deux phases. La première phase s'est limitée à l'entretien d'accueil qui concerne la première épreuve de l'évaluation. Il s'agit de la Tâche pragmatique 1. Ce jour, il paraissait très timide étant donné que nous étions à notre première rencontre. Lors de la deuxième phase, Dany était plus en confiance et moins stressé. Nous avons fini notre évaluation sans difficulté.

Lors de l'examen clinique de la parole et du langage, nous avons constaté que Dany, malgré son enthousiasme, a un grand déficit de compréhension au niveau des phrases simples et des structures complexes. L'articulation est moins altérée mais on y retrouve quelques omissions et déformations.

1 -Tâche pragmatique 1

Tableau n°55: Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de Dany

Nom : <i>Dany</i>	Sexe : <i>Masculin</i>	
Age : 5,9 ans	Age-cible : 5,6 ans	
<i>Induction du testeur</i>	<i>Productions de l'enfant</i>	<i>pts</i>
Bonjour !	[bɔɔ̃ʒu]	3/5
Comment ça va ?	[sa va biɛç]	4/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[dani]	3/5
Bonjour Dany !	-	-/5
Quel âge as-tu ?	[jɛ seç kã]	4/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	[jɛ mãʒe le ri et la sos]	5/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[nɔɔ̃]	2/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[nɔɔ̃]	2/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	[sɛ pa]	4/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	-	-/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[dimãʃ]	2/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[lə mateç]	3/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	(geste d'épaules)	1/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	(oui de la tête)	2/5
Score total		35/80

Dany est le dernier enfant de la troisième tranche d'âge. Agé de 5 ans 9 mois, son score de 35/80 à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 » est nettement meilleur que celui de Nélie ou celui de Tom. Toutefois, il est toujours inférieur à celui de Ilan observé dans Coquet et al (2009) malgré la précision dans les habiletés conversationnelles.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 56 : Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de Dany

Nom : Dany		Sexe : Masculin		
Age : 5,9 ans Age-cible : 5,6 ans		Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Enoncés				
Un personnage marche		+	1	
Des personnages marchent		+	1	2/2
Quelques personnages sont couchés		<i>un est couché</i>	0	
Tous les personnages sont debout		+	1	1/2
Il dort		+	1	
Ils dorment		<i>il dort</i>	0	1/2
Fais la marcher		+	1	
Fais le sauter		+	1	
Fais les tourner		+	1	
Elle promène le chien		+	1	
Il promène le chat		+	1	5/5
La fille pousse le garçon		+	1	
Le garçon pousse la fille		+	1	2/2
Le garçon court, il est tombé		<i>le garçon tombe</i>	0	
Le garçon et la fille dansent mais, la fille est fatiguée		<i>aucune réponse</i>	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle		<i>aucune réponse</i>	0	0/3
Le garçon saute		+	1	
La fille ne saute pas		<i>la fille saute</i>	0	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir		<i>donne le chien noir</i>	0	1/3
Le garçon cache la fille		+	1	
Le garçon est caché par la fille		<i>garçon cache la fille</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture		+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture		<i>le monsieur pousse la voiture</i>	0	2/4
Le monsieur promène son chien		+	1	
Le monsieur promène le chien de la dame		<i>le monsieur se promène son chien</i>	0	1/2
La dame couche le bébé		+	1	
La dame se couche		+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé		<i>dame couche se couche</i>	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène		<i>dame se promène</i>	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs monte dans		+	1	

la voiture			
Le monsieur qui a un casque saute	+	1	
Le monsieur qui a le chien marche	+	1	
Le chat que porte la dame tombe	<i>aucune réponse</i>	0	3/4
Donne-moi un chien ou un chat	<i>donne chat et chien</i>	0	
Donne-moi un chien et un chat	+	1	1/2
Score Compréhension morphosyntaxique			21/35

Dany a réalisé un score de 21/35 à l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique ». Ce score est acceptable mais en l'appariant à celui de ses pairs de même âge chronologique, il est faible. Il comprend les énoncés simples à l'exception des énoncés complexes et passifs.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 57: Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de Dany

Nom : <i>Dany</i>	Sexe : <i>Masculin</i>		
Age : 5,9 ans	Age-cible : 5,6 ans		
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[bel]	1/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[el maʃ]	1/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[maʃ pa]	1/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[sɔɔ sfiɛɔ]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[də papa]	1/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	[ki maʃ]	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[sə kuʃ osi]	1/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	[dɔ]	0/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, <i>c'est une chienne</i>	[sfiɛɔ]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	[sə kaʃ]	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	[il pus lə bā]	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	[ki ε ã pan]	0/1
Regarde, le garçon saute, il	Rappelle-toi, avant, le	[maʃ]	0/1

tourne, il marche	garçon <i>a sauté/sautait</i>		
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	[sot]	0/1
Score total			5/14

5/14 est un score meilleur que celui de Nélie ou celui de Tom, tous enfants de la même tranche d'âge. L'articulation se précise de plus en plus, mais la flexion morphologique et verbale reste perturbée.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n° 58: Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de Dany

Nom : Dany		Sexe : Masculin
Age : 5,9 ans		Age-cible : 5,6 ans
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	[la fij ma f]	0/1
Manges-tu du chocolat ?	[māʒfokola]	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	[lezāfā dɔ]	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	[papa egad]	0/1
La voiture ne roule pas vite	[la vwatyr rul pa]	0/1
Les enfants se disputent souvent	aucune réponse	0/1
Le facteur apportera les lettres	[də papa]	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	[il ku vit]	0/1
La pomme que je mange set sucrée	[la pɔm]	0/1
La chambre est rangée par la maman	[mama e pa la]	0/1
Les enfants promènent leur chien	met la main sur la bouche	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	[tata a mal o dã]	0/1
Total		0/12

A cette épreuve, nous constatons que l'enfant a un problème de mémoire à court terme ou alors sa Longueur Moyenne de l'Enoncé (MLE) est très faible étant donné qu'on ne note pas de grands problèmes articulatoires. On peut dire, vu les performances observées ci-dessus, que Dany est atteint d'une dysphasie mixte avec une prédominance réceptive.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

Les informations fournies par les parents et consignées dans la grille d'observation relèvent que Dany comprend les mots isolés à l'instar des parties du corps, les noms des personnes

familier et la plupart des objets qui l'entourent. Il répond de façon adaptée à une question simple, mais ses difficultés concernent principalement les ordres doubles exprimés à travers les phrases complexes. Il ne respecte pas toujours le tour de parole dans une conversation et ne s'intéresse pas aux histoires lues dans un livre. Il comprend quelquefois des mots spécifiques comme *en haut, en bas, ici, derrière, devant, à côté*.

✓ *Ce que l'enfant fait*

Dany est un enfant très sociable malgré ses difficultés linguistiques. Il se comporte comme n'importe quel enfant normal de son âge. Il joue à faire semblant, déplace les objets de leur position habituelle et cherche à faire pareil comme son père. Il cherche parfois à communiquer par des gestes quand il se rend compte qu'on ne le comprend pas. Mais il n'est pas capable de rester attentif un certain temps devant un jeu. Il est très agité et va du coq à l'âne.

✓ *Ce que l'enfant dit*

Selon la grille d'observation - parents, Dany s'exprime souvent par les gestes pour désigner du doigt un objet qu'il convoite et qui n'est pas à sa portée. La syntaxe est plus altérée que l'articulation en l'absence d'un trouble de la fluence. C'est un cas similaire à l'aphasie de Wernicke où le sujet est dépourvu de la connaissance morphologique et syntaxique requise pour la construction des phrases (Biloa 2004). Dany parvient quelquefois à produire des phrases simples où il combine plus de trois mots. Son vocabulaire n'est pas toujours précis à cause de ses difficultés de compréhension.

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	-
Altérée	-	Lexicale	-
Adaptée au quotidien	±	Morphosyntaxique	+
Moyenne	±	Complexé	+
Satisfaisante	-		

Les données de l'observation orthophonique au niveau des comportements verbaux correspondent aux données fournies dans la grille d'observation – parents. La compréhension

verbale tend vers la moyenne et est plus ou moins adaptée au quotidien. Dany n'est pas atteint d'un trouble gnosique. Toutefois, sa compréhension verbale est marquée des difficultés au niveau morphosyntaxique et dans l'utilisation des phrases complexes.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	+	S+V+OI/CC	-	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Au niveau de l'expression, Dany s'exprime à travers les énoncés d'un mot, de deux mots et quelquefois de trois mots juxtaposés. Ses énoncés simples se limitent à la structure S+V+O. Les autres structures complexes, les verbes d'aspect, les phrases avec relative et complément circonstanciel tels que décrits dans la grille ci-dessus ne sont pas encore identifiables dans ses productions.

5-3-4- Résultats compilés de la T3

Tableau n° 59 : Récapitulatif des scores

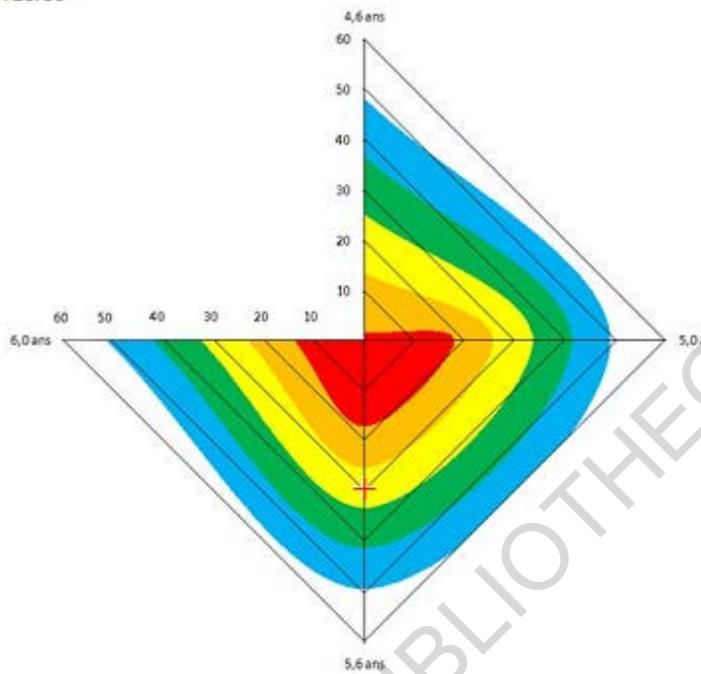
Types d'épreuves	Enfants			Moyenne
	Tom	Nélie	Dany	
Tâche pragmatique 1	25	28	35	29/80
Comp. Morphosyntaxique	20	22	21	21/35
Prog. Morphosyntaxique	2	3	5	3/14
Répétition - Phrases	0	1	0	0/12

5-3-5- Radar-synthèse des épreuves

Figure n° 15: Radar-synthèse « Pragma 1 » de la T3

Pragma 1

Score : 29/80

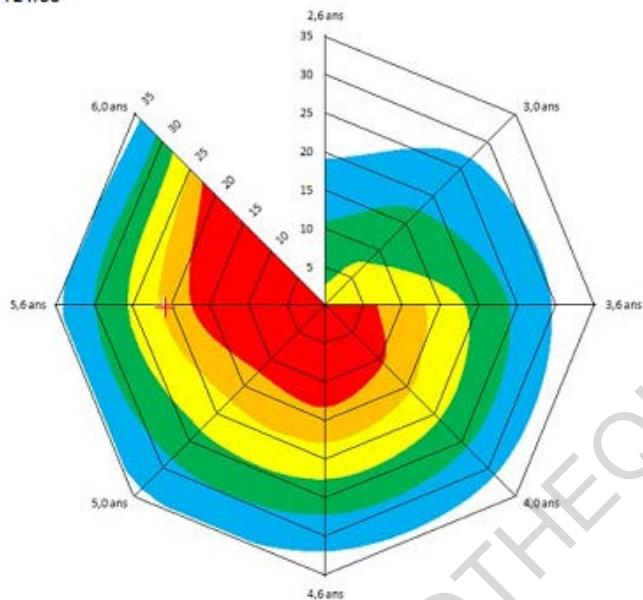


L'épreuve de « Tâche pragmatique 1 » a été réalisée par les enfants de la troisième tranche d'âge avec un score moyen de 29/80 pour une moyenne d'écart-type de -1,46. Ce score situe les performances des enfants dans la zone jaune du radar-synthèse qui correspond à l'espace des scores critiques d'après les données de l'étalonnage de la Batterie *EVALO 2-6*. En dépit de l'amélioration distinguée dans cette tranche d'âge par rapport à la précédente, le score moyen attendu n'a pas été atteint. On note de prime abord que la compréhension est meilleure que l'expression.

Figure n° 16: Radar-synthèse « Compréhension morphosyntaxique » de la T3

Compréhension morphosyntaxique

Score : 21/35

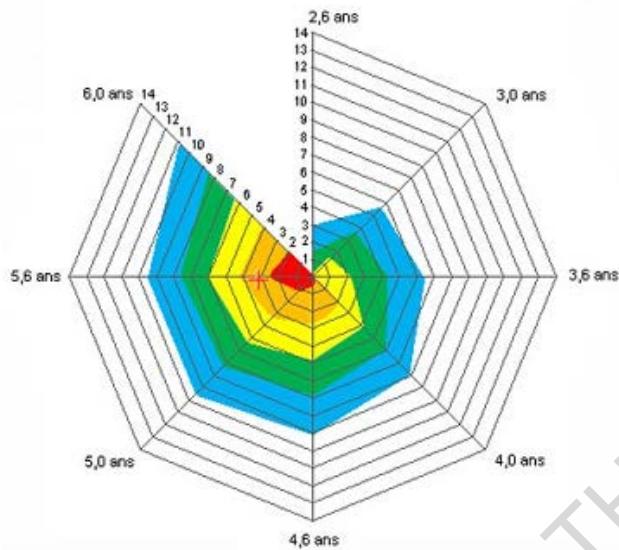


Au terme de l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique », les sujets de cette tranche d'âge ont réalisé un score de 21/35 pour un écart-type de -2,11. Ces enfants sont situés dans la zone orange du radar-synthèse correspondant à l'espace des scores inférieurs bas par rapport à la norme issue de l'étalonnage. Comme nous l'avons mentionné au niveau des performances individuelles, les scores faibles au niveau cette épreuve montrent que les enfants ont les difficultés au niveau du code linguistique affectant le décodage du message reçu telles que observées chez les patients aphasiques. Le type de dysphasie sera plus précisé à l'issue de l'épreuve suivante.

Figure n° 17: Radar-synthèse « Programmation morphosyntaxique » de la T3

Programmation morphosyntaxique

Score : 3/14

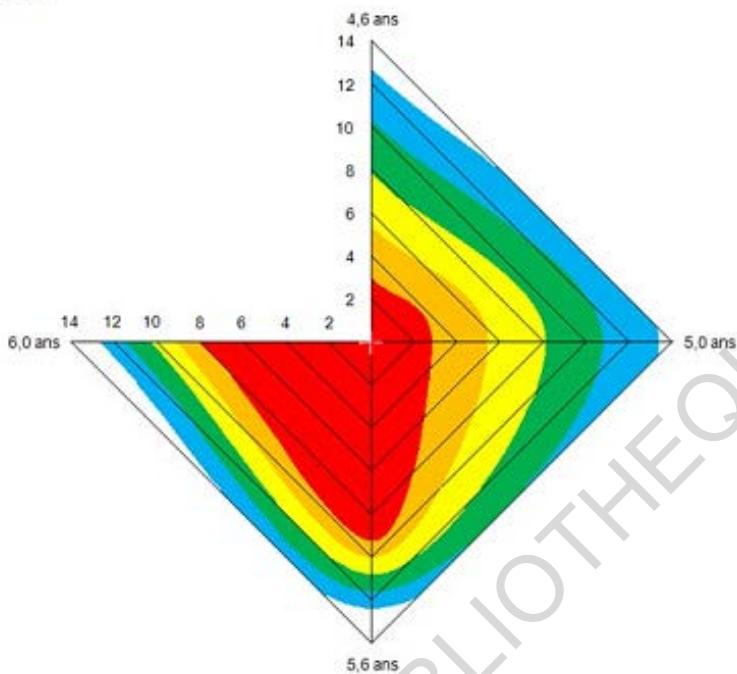


La troisième tranche d'âge a réalisé un score moyen de 3/14 à l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique ». La moyenne de 3/14 donne un écart-type de -2,6 correspondant à la zone orange du radar-synthèse qui situe les enfants de cette tranche d'âge dans l'espace des scores inférieurs bas. La zone orange indique que les enfants ont des difficultés à utiliser les règles morhosyntaxiques comme les patients aphasiques de Wernicke en dépit de leur connaissance de quelques catégories syntaxiques du type S+V.

Figure n° 18: Radar-synthèse « Répétition des phrases » de la T3

Répétition phrases Morphosyntaxe

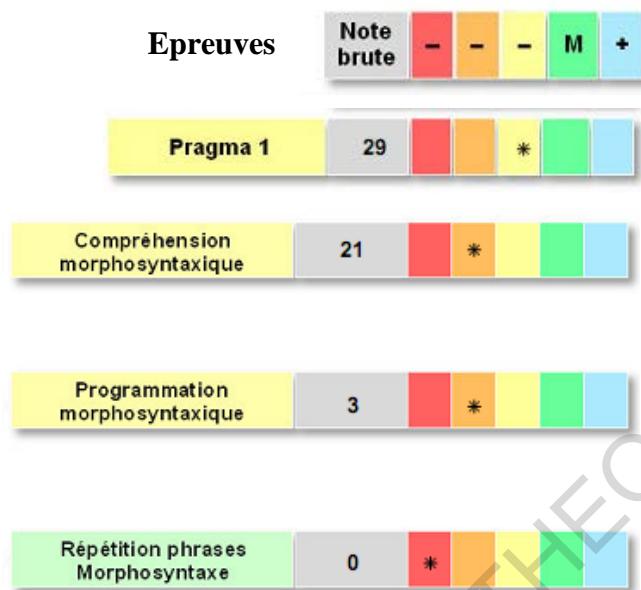
Score : 0/12



Tout comme dans les tranches précédentes, les enfants de la troisième tranche d'âge ont obtenu un score moyen de 0/12 pour un écart-type de -14,59. L'écart-type à ce niveau est très grand par rapport à la qualité des productions des enfants lors de la passation de l'épreuve. En effet, les productions des enfants de cette tranche d'âge lors de cette épreuve sont truffées d'incohérences, car l'enfant dit ce qu'il connaît et non la phrase qu'on lui demande de répéter. Les phrases sont incomplètes avec d'énormes difficultés articulatoires. De ce fait, les enfants se situent dans la zone rouge du radar-synthèse correspondant à l'espace des scores inférieurs bas. En observant leurs performances à l'épreuve de « Répétition des phrases », nos sujets présentent les mêmes difficultés que les patients atteints de l'aphasie de conduction. Cette hypothèse est contraire à celle observée dans l'épreuve précédente où on a prédit une aphémie de Wernicke. En effet, nous optons pour cette dernière parce que les difficultés de répétition sont secondaires à une altération des représentations sous-jacentes à la Grammaire Universelle.

5-3-6- Profil et analyse inter et intra domaines

Figure n° 19: Profil de la T3



En observant le profil général des enfants de la troisième tranche d'âge, nous constatons une nette évolution dans les performances des enfants de cette tranche d'âge par rapport aux tranches précédentes. La seule épreuve qui situe les sujets dans la colonne rouge reste l'épreuve de répétition de phrases. Toutefois, leurs performances restent largement au-dessous de la moyenne de la norme de l'étalonnage. Par conséquent, ils demeurent dans le seuil de la pathologie, c'est-à-dire au-delà de -2 écart-type sachant que plus l'écart-type est grand, plus l'hypothèse d'un trouble sévère se confirme. A ce stade, l'écart-type de -14,59 amène à conclure que les enfants de cette tranche d'âge souffrent d'un trouble de l'input. Le trouble de l'input est largement observé chez les enfants dysphasiques. Il se caractérise par un déficit phonologique ou des erreurs morphologiques dues à un déficit de la perception de la parole tant au niveau de la discrimination des éléments segmentaires qu'au niveau de leur mise en mémoire. Le trouble de l'input s'apparente à l'aphasie de Wernicke.

5-4- Capacités morphosyntaxiques de la Tranche d'âge 4 [5 ; 9 - 6 ; 3]

C'est la dernière tranche d'âge de la population expérimentale de cette étude. Tout comme les précédentes, elle se compose de trois enfants dont deux garçons et une fille. Il s'agit précisément de David (5ans 11 mois), Emmanuel (6 ans 1 mois) et Andréa 6 ans 3 mois. Nous avons procédé ici comme dans les trois premières tranches de la même façon dans la présentation des résultats issus des différentes épreuves du test. Ce qui veut dire que nous donnons d'abord les résultats au cas par cas et nous procédons au calcul de la moyenne générale par épreuve.

5-4-1- Capacités morphosyntaxiques de David

Agé de 5 ans 11 mois, David est inscrit à la Grande Section de l'école maternelle. Tout comme Dany de la tranche d'âge précédente, il serait à la Section d'Initiation à la Lecture (SIL) ou au Cours Préparatoire 1 (CP1). Certains enfants de son âge sont déjà même au CP2. A cause de ses énormes difficultés de compréhension, il ne être au-delà de ce niveau. David est le dernier né d'une famille de cinq enfants. Le père travaille dans une compagnie d'assurances à Port-Gentil au Gabon et la maman est cadre dans un institut bancaire à Libreville. Ce qui veut dire en d'autres termes que les parents de David travaillent dans deux villes différentes. Les enfants restent avec leur père et une tante de la famille qui essaie, autant que possible, d'assurer l'éducation des enfants. David est arrivé à la Fondation à la demande de sa maîtresse. Celle-ci a constaté que l'enfant souffre d'un trouble de la fluence et c'est peut-être la raison pour laquelle il est inintelligible. Ses parents ont pris le problème au sérieux et l'ont directement conduit pour un examen complet et la prise en charge.

L'anamnèse a ressorti que David est né prématurément par césarienne. Il a marché à 14 mois, mais les premiers mots intelligibles sont apparus à 18 mois. Au niveau anatomique et physiologique des organes de la parole, le bilan ORL n'a révélé aucun problème.

L'évaluation de David s'est déroulée en deux phases. La première phase s'est limitée à l'entretien d'accueil qui concerne la première épreuve de l'évaluation, tâche pragmatique 1, et à l'épreuve de compréhension morphosyntaxique puisqu'elle ne demande pas à l'enfant de parler. Nous avons buté sur son trouble de la fluence et l'évaluation a duré plus que prévu. Lors de la deuxième phase, nous étions plus détendus et la passation du reste des épreuves s'est déroulée calmement.

Lors de l'examen clinique de la parole et du langage, nous avons constaté que David souffre d'un trouble de la fluence. Cette pathologie de la communication peut se définir selon

Brin et al (2004 : 34) comme « *un trouble fonctionnel de l'expression verbale affectant le rythme de la parole en présence d'un interlocuteur* ». Il s'agit d'un bégaiement psychologique qui survient aux alentours de 3 ans au moment de l'élaboration des premières phrases, quand le langage s'organise et que l'enfant établit ses premiers contacts hors du milieu familial. Outre son trouble de la fluence, David a un grand déficit de compréhension au niveau des phrases simples avec complément circonstanciel et des structures complexes. L'articulation est moins altérée, mais on y retrouve quelques omissions et déformations.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°60 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » de David

Nom : <i>David</i>	Sexe : <i>Masculin</i>	
Age : 5,11 ans	Age-cible : 6 ans	
<i>Induction du testeur</i>	<i>Productions de l'enfant</i>	<i>pts</i>
Bonjour !	[bɔʒɔ̃]	3/5
Comment ça va ?	[sa va bieç]	4/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[m'ape david]	4/5
Bonjour David !	-	-/5
Quel âge as-tu ?	[je seç kã]	4/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	[jε... boku avajé a mama]	5/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[nɔç]	2/5
Je suis « orthophoniste »	[tata Mari]	3/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[nɔç papa ma di]	3/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	(geste d'épaules)	2/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	-	-/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[dimãʃ]	2/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[lə mateç]	3/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	[papa ma di]	3/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	(oui de la tête)	2/5
Score total		41/80

Le score de 41/80 est juste à la moyenne. Toutefois, par rapport à son âge (5 ans 11 mois) et aux données issues de l'étalonnage, le score est faible. Il fait montre de bonnes habiletés conversationnelles. Son articulation est de plus en plus précise quoiqu'on note que David est moins bavard.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 61 : Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » de David

Nom : David		Sexe : Masculin	
Age : 5,11 ans		Age-cible : 6 ans	
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	+	1	
Des personnages marchent	+	1	2/2
Quelques personnages sont couchés	<i>un est couché</i>	0	
Tous les personnages sont debout	+	1	1/2
Il dort	+	1	
Ils dorment	<i>il dort</i>	0	1/2
Fais la marcher	+	1	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	+	1	
Elle promène le chien	+	1	
Il promène le chat	+	1	5/5
La fille pousse le garçon	+	1	
Le garçon pousse la fille	+	1	2/2
Le garçon court, il est tombé	[nɔɔ̃]	0	
Le garçon et la fille dansent, mais la fille est fatiguée	[nɔɔ̃]	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>aucune réponse</i>	0	0/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	<i>donne le chien noir</i>	0	2/3
Le garçon cache la fille	+	1	
Le garçon est caché par la fille	<i>garçon cache la fille</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture	+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>le monsieur pousse la voiture</i>	0	2/4
Le monsieur promène son chien	+	1	
Le monsieur promène le chien de la dame	<i>le monsieur se promène son chien</i>	0	1/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	<i>dame couche le bébé</i>	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	<i>dame couche le bébé</i>	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux, noirs monte dans la voiture	<i>Le monsieur qui a le casque monte dans la voiture</i>	0	
Le monsieur qui a un casque saute	+	1	
Le monsieur qui a le chien marche	+	1	
Le chat que porte la dame tombe	<i>aucune réponse</i>	0	3/4
Donne-moi un chien ou un chat	<i>donne chat et chien</i>	0	
Donne-moi un chien et un chat	+	1	1/2
Score Compréhension morphosyntaxique		21/35	

Le score de 21/35 n'est pas différent de celui réalisé par les enfants de la troisième tranche d'âge. On ne saurait établir un lien entre son trouble de la fluence et ses difficultés de compréhension morphosyntaxique. On s'attendrait à ce qu'il soit plus à l'aise face à une épreuve qui ne demande pas de productions verbales. Nous avons néanmoins constaté que ses difficultés résident au niveau des énoncés longs et complexes. Il pourrait avoir un problème de mémoire à court terme. Nous pourrons le confirmer à l'issue de l'épreuve de « Répétition des phrases ».

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 62: Résultats de « Programmation morphosyntaxique » de David

Nom : David		Sexe : Masculin	
Age : 5,11 ans		Age-cible : 6 ans	
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[bel kɔm tata]	1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[el maʃ]	1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[ε ja i i maʃ pa]	1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[sɔɔɔɔʃ iɛɔɔ]	0
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[də papaʃ]	1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	[ki pa ave o o ſiɛʃ]	0
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[sə kuʃ]	1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	[i kuʃ]	0
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, <i>c'est une chienne</i>	[ʃiɛɔɔʃ]	0
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	[sə kaʃ]	0
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	[i i i pus lə bã]	0
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	[ki ε ã pan]	0
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	[maʃ]	0
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	[sot]	0
Score total			5/14

Ce score est en deçà de la moyenne. David est incapable d'utiliser les flexions verbales et des catégories grammaticales mineures telles que les prépositions, les déterminants ainsi que les affixes inflexionnels. Ce sont des symptômes observés chez les patients aphasiques de Broca.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n° 63: Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » de David

Nom : David	Sexe : Masculin	
Age : 5,11 ans	Age-cible : 6 ans	
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
Manges-tu du chocolat ?	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
La voiture ne roule pas vite	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
Les enfants se disputent souvent	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
Le facteur apportera les lettres	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
La pomme que je mange est sucrée	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
La chambre est rangée par la maman	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
Les enfants promènent leur chien	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	<i>babillage inintelligible</i>	0/1
Total		0/12

Le résultat nul à l'épreuve de «Répétition des phrases » pourrait de prime abord être expliqué par son trouble de la fluence. Seulement, en ajoutant les éléments d'observation clinique, on constate que le problème de David tire sa source dans son incapacité à retenir des séquences des phrases longues. Nous avons noté que l'articulation est moins altérée, donc son trouble se rapproche des symptômes notés chez les patients atteints de l'aphasie de Wernicke. On note à travers ces conclusions que certains patients dysphasiques mixtes peuvent combiner les symptômes de l'aphasie de Broca et de Wernicke.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

En se référant aux informations fournies par les parents et consignées dans la grille d'observation, David comprend les mots isolés à l'instar des parties du corps, les noms des personnes familières et la plupart des objets qui l'entourent. Il répond de façon adaptée à une question simple, mais ses difficultés concernent principalement les ordres doubles exprimés à

travers les phrases complexes. Il respecte quelquefois le tour de parole dans une conversation et s'intéresse souvent aux histoires lues dans un livre.

✓ *Ce que l'enfant fait*

David est un enfant très peu sociable. Nous pensons que c'est à cause de son double handicap : le trouble de la fluence et son trouble de l'encodage linguistique. Il joue toujours seul même à l'école. Il joue à faire semblant, déplace les objets de leur position habituelle et cherche à faire pareil comme son père. Il cherche parfois à communiquer par des gestes quand il se rend compte qu'on ne le comprend pas. Mais il est capable de rester attentif pendant des heures devant un jeu malgré la diversité des jouets mis à sa disposition. Il invente et construit quelquefois des objets qu'il finit par détruire lui-même. Mais attention, ne jamais toucher ni même déplacer !!!

✓ *Ce que l'enfant dit*

Selon les parents de David, ce dernier utilise parfois des gestes pour désigner un objet qu'il désire. Il a commencé à manifester son trouble de la fluence à 3 ans au moment de construire les phrases et depuis ce temps son langage est devenu difficilement intelligible. Malgré le trouble de la fluence, il arrive à prononcer des mots isolés et même les phrases simples et combine souvent deux ou trois mots pour s'exprimer. A partir d'un mot bien produit, on déduit le reste de la phrase par suppositions jusqu'à déceler ce qu'il voulait dire. Il n'est pas du tout compréhensible par les personnes étrangères.

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	±
Altérée	-	Lexicale	-
Adaptée au quotidien	±	Morphosyntaxique	+
Moyenne	±	Complexe	+
Satisfaisante	-		

Les données de l'observation orthophonique au niveau des comportements verbaux correspondent aux données fournies dans la grille d'observation – parents. La compréhension verbale tend vers la moyenne et est plus ou moins adaptée au quotidien. David n'est pas atteint

d'un trouble gnosique. Mais ses difficultés de compréhension sont plus ou moins contextuelles et de nature morphosyntaxique et complexe. Le lexique n'est pas altéré malgré son trouble de la fluence.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	+	S+V+OI/CC	+	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Au niveau de l'expression, David s'exprime à travers les énoncés d'un mot, de deux mots et quelquefois de trois mots juxtaposés. Ses énoncés simples se constituent de la structure S+V+O et, quelquefois, tendent vers la structure S+V+CC. Les autres structures complexes, les verbes d'aspect, les phrases avec relative et complément circonstanciel tels que décrits dans la grille ci-dessus ne sont pas encore identifiables dans ses productions. Il présente les symptômes observés à la fois chez les patients aphasiques de Broca, de Wernicke et de conduction. Un examen approfondi, visant à explorer une possibilité de troubles associés, est indispensable avant de poser un diagnostic orthophonique.

5-4-2- Capacités morphosyntaxiques d'Emmanuel

Emmanuel est âgé de 6 ans 1 mois à la date du test. Il est élève à la Grande Section de l'école maternelle. Emmanuel vit avec sa grand-mère car sa maman est encore étudiante. Au moment de l'évaluation, sa maman est en Espagne pour un stage linguistique de trois mois. Nous n'avons pas eu donc de contact avec elle. C'est la grand-mère qui s'occupe en général du petit Emmanuel. Il n'a jamais connu son père et n'est d'ailleurs pas le seul dans cette situation car c'est le modèle de la société. Ayant déjà parcouru différents hôpitaux et centres de santé sans suite, la grand-mère arrive à la Fondation par hasard. Elle ignorait l'existence de la structure et même ses services. Malheureusement, les moyens très limités de la grand-mère ne lui permettent pas de supporter le coût de la prise en charge. Emmanuel ne suivra donc pas de rééducation. Il a toutefois été évalué et le diagnostic a été établi.

Le bilan ORL n'a révélé aucun dysfonctionnement des organes de la parole. Les résultats de l'anamnèse ont tout de même révélé qu'Emmanuel a marché à 18 mois et les premiers mots intelligibles ne sont apparus qu'à l'âge de 25 mois. Il est né à 8 mois avec un poids normal. Emmanuel est très agité à l'école comme à la maison.

Pendant l'évaluation, Emmanuel s'est une fois de plus distingué par son agitation. Il sautait sur les objets supports du test et organisait des jeux solitaires. Il ne voulait pas s'accommoder au rythme de l'évaluation. Le test s'est donc déroulé en trois phases. Au niveau de l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique », l'évaluation a été suspendue parce qu'il avait confisqué deux objets d'évaluation (la voiture et le petit garçon). Il a été impossible de les lui reprendre et nous avons suspendu l'évaluation. Nous avons clôturé l'évaluation par l'épreuve de « Répétition des phrases » à la troisième séance.

L'examen clinique de la parole et du langage a révélé qu'Emmanuel a un grand déficit tant sur la compréhension que sur la production des phrases simples et des structures complexes. Ce déficit est aussi noté dans les cas des aphasies de Wernicke et de conduction. L'articulation est encore marquée par quelques distorsions, des omissions et des déformations diverses telles que dans les aphasies de Broca.

1- Epreuve de Tâche pragmatique 1

Tableau n°64 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » d'Emmanuel

Nom : <i>Emmanuel</i>	Sexe : <i>Masculin</i>	
Age : <i>6,1 ans</i>	Age-cible : <i>6 ans</i>	
<i>Induction du testeur</i>	<i>Productions de l'enfant</i>	<i>pts</i>
Bonjour !	[bɔçʒu]	3/5
Comment ça va ?	[sa va bieç]	4/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[ema]	3/5
Bonjour Ema !	-	-/5
Quel âge as-tu ?	[jɛ seç kã]	4/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	[jɛ bieçfe]	4/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[wi]	2/5
Je suis « orthophoniste »	[wi]	1/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[wi]	2/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	[dɔktœ̃ ki pik bebe]	5/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	-	-/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[madi]	2/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[lə mateç]	3/5

Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	[papa ε pati]	4/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	[wi ʒə vø]	4/5
Score total		41/80

Le score réalisé par Emmanuel est égal à celui qu'a réalisé David dans cette tranche d'âge. Nous ferons le même commentaire à savoir c'est un score moyen, mais qui ne reflète pas les données issues de l'étalonnage. En ce sens, les performances d'Emmanuel sont faibles quoiqu'il fasse preuve de bonnes habiletés conversationnelles.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 65: Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » d'Emmanuel

Nom : <i>Emmanuel</i>	Sexe : <i>Masculin</i>		
Age : <i>6,1 ans</i>	Age-cible : <i>6 ans</i>		
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	+	1	
Des personnages marchent	+	1	2/2
Quelques personnages sont couchés	<i>tous sont couchés</i>	0	
Tous les personnages sont debout	+	1	1/2
Il dort	+	1	
Ils dorment	<i>il dort</i>	0	1/2
Fais la marcher	+	1	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	+	1	
Elle promène le chien	<i>fait marcher le chien</i>	0	
Il promène le chat	<i>fait marcher le chat</i>	0	3/5
La fille pousse le garçon	+	1	
Le garçon pousse la fille	+	1	2/2
Le garçon court, il est tombé	<i>le garçon ne tombe pas</i>	0	
Le garçon et la fille dansent, mais la fille est fatiguée	<i>le garçon porte la fille</i>	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>ramasse tous objets</i>	0	0/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	+	1	3/3
Le garçon cache la fille	+	1	
Le garçon est caché par la fille	<i>garçon cache la fille</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture	+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>confisque la voiture et le garçon</i>	0	2/4
Le monsieur promène son chien	+	1	

Le monsieur promène le chien de la dame	<i>le monsieur se promène son chien</i>	0	1/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	<i>dame couche le bébé</i>	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	<i>dame couche le bébé</i>	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs, monte dans la voiture	<i>le monsieur qui a le casque monte dans la voiture</i>	0	
Le monsieur qui a un casque saute	+	1	
Le monsieur qui a le chien marche	+	1	
Le chat que porte la dame tombe	<i>aucune réponse</i>	0	3/4
Donne-moi un chien ou un chat	<i>donne chat et chien</i>	0	
Donne-moi un chien et un chat	+	1	1/2
Score Compréhension morphosyntaxique		20/35	

Le score de 20/35 est inférieur à celui réalisé par les enfants de la troisième tranche d'âge qui a obtenu un score moyen de 21/35. Emmanuel a des difficultés au niveau de la compréhension des énoncés longs et complexes. Il pourrait avoir un problème de mémoire à court terme. Nous pourrons le confirmer à l'issue de l'épreuve de « Répétition des phrases » et nous saurons exactement à quelle catégorie d'aphasie ses symptômes linguistiques s'apparentent.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 66 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » d'Emmanuel

Nom : <i>Emmanuel</i>	Sexe : <i>Masculin</i>		
Age : <i>6,1 ans</i>	Age-cible : <i>6 ans</i>		
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[bel kɔm mama]	1/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[el maʃ osi]	1/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[maʃ pa vit]	0/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[ə ſiç]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[də tɔçtɔç]	1/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	[il pape ə ſiç]	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[sə kuʃ]	1/1
Chut ! (+ geste). L'enfant	Chut ! (+ geste). Les enfants	[dɔ]	0/1

dort	<i>dorment</i>		
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	[ʃiɛ̃s]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	[kaʃ]	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	[lə bã il pus]	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	[ã pan]	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	[maʃ]	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	[sot]	0/1
Score total			4/14

4/14 est un score inférieur à celui réalisé par David qui a obtenu 5/14. Il faut tout de même signaler que ce score reste très faible par rapport à l'âge d'Emmanuel (6 ans 1 mois) et aussi par rapport aux données issues de l'étalonnage. Ses difficultés à utiliser les flexions verbales se rapprochent de celles notées chez les patients aphasiques de Wernicke.

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n°67: Résultats de l'épreuve de « Répétition de phrases » d'Emmanuel

Nom : Emmanuel		Sexe : Masculin
Age : 6,1 ans		Age-cible : 6 ans
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	[la fij maʃ isi]	0/1
Manges-tu du chocolat ?	[wi boku mème ʒem sa]	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	[avek lezot]	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	<i>il se lève et monte sur la table</i>	0/1
La voiture ne roule pas vite	[la vwaty fil boku]	0/1
Les enfants se disputent souvent	[lezäfä ʒu boku]	0/1
Le facteur apportera les lettres	[le fastæ appell]	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	[le gasɔ) ku vit]	0/1
La pomme que je mange est sucrée	[ʒmãʒ la pom]	0/1
La chambre est rangée par la maman	<i>il gratte la tête</i>	0/1
Les enfants promènent leur chien	[lezäfä pãs ſie)]	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	[il plœ]	0/1
Total		0/12

Emmanuel a obtenu 0/12 à l'épreuve de « Répétition des phrases » tout comme David. Par opposition à David qui avait un discours complètement inintelligible, Emmanuel essaie de

répéter quelques phrases, mais pas la totalité. Ce qui nous laisse envisager un déficit de mémoire à court terme. Ces symptômes sont observés chez les patients atteints de l'aphasie de Wernicke décrits dans Biloa (2004). L'hypothèse d'une dysphasie mixte semble mieux se concrétiser.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

D'après les informations fournies par les parents et consignées dans la grille d'observation, Emmanuel comprend la plupart des mots isolés, à l'instar des parties du corps, les noms des personnes familières et des objets qui l'entourent. Il répond de façon adaptée à une question simple, mais il a quelques difficultés au niveau de la compréhension des ordres doubles exprimés à travers les phrases complexes. Il respecte quelquefois le tour de parole dans une conversation et s'intéresse parfois aux histoires lues dans un livre.

✓ *Ce que l'enfant fait*

Emmanuel est un enfant très peu sociable. Il joue toujours seul même à l'école. Il joue à faire semblant, déplace les objets de leur position habituelle. Il cherche toujours à communiquer avec des gestes quand il se rend compte qu'on ne le comprend pas bien. Contrairement aux autres sujets testés, il n'est pas capable de rester attentif pendant des heures devant un jeu. Il invente et construit quelquefois des objets qu'il finit par détruire lui-même.

✓ *Ce que l'enfant dit*

Selon sa grand-mère, Emmanuel utilise parfois des gestes pour désigner un objet qu'il désire et surtout quand celui-ci est éloigné de lui. Il combine souvent deux ou trois mots pour s'exprimer à travers des phrases courtes. Il utilise quelquefois des mots tels que « *comme... il faut...* » et utilise souvent un vocabulaire varié, mais pas adapté et précis pour parler du quotidien. Il pose toujours la question « *c'est quoi ? ; c'est où ?* » mais sa grand-mère a constaté que ces questions ne sont pas adaptées à la situation de communication.

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	±
Altérée	-	Lexicale	-
Adaptée au quotidien	-	Morphosyntaxique	+
Moyenne	±	Complexe	+
Satisfaisante	-		

Notons que les données de l'observation orthophonique correspondent aux données fournies dans la grille d'observation – parents. La compréhension verbale tend vers la moyenne, elle reste toujours altérée et est quelquefois inadaptée au quotidien. Nous n'avons pas décelé de trouble gnosique chez Emmanuel. Néanmoins, ses difficultés de compréhension sont plus ou moins contextuelles et de nature morphosyntaxique. Le lexique est en place malgré sa mauvaise utilisation.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	+	S+V+OI/CC	+	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Au niveau de l'expression, Emmanuel s'exprime à travers les énoncés d'un mot, de deux mots et quelquefois de trois mots juxtaposés. Ses énoncés simples se construisent autour de la structure S+V+O et, quelquefois, tendent vers la structure S+V+CC. Les autres structures complexes, les verbes d'aspect, les phrases avec relative et complément circonstanciel ne sont pas encore identifiables dans ses productions. La syntaxe d'Emmanuel est très pauvre et nous amène à prédire une dysphasie lexicale syntaxique.

5-4-3- Capacités morphosyntaxiques d'Andréa

Andréa est âgée de 6 ans 3 mois à la date de l'évaluation. Elle est élève à la Grande Section de l'école maternelle. La petite Andréa vit avec ses parents. Elle arrive en clinique grâce à la nouvelle voisine. En effet, la voisine en question est enseignante à l'école spécialisée de la Fondation. Quand elle a vu Andréa sur le chemin de l'école, elle a tout de suite noté le problème et a décidé d'en parler avec ses parents. A la date de l'évaluation, Andréa était en clinique depuis une semaine.

Le bilan ORL a révélé un sigmatisme interdental dû à la succion de son pouce gauche. Le sigmatisme interdental est un trouble d'articulation encore appelé zozotement ou zézaiement où la pointe de la langue vient se placer entre les arcades dentaires lors de l'articulation des consonnes [s], [z], [t], [d]. En dehors de cette attitude, aucun autre problème n'a été signalé sur l'anatomie et la physiologie des organes de la parole. Les résultats de l'anamnèse ont toutefois révélé qu'Andréa est née à 10 mois et a marché à 11 mois. Ses premiers mots intelligibles ne sont apparus qu'à l'âge de 20 mois. Elle n'a pas été allaitée au sein pour des raisons de santé de la maman qui n'ont pas été révélées.

Lors de l'évaluation, Andréa est restée calme et nous avons fini la série d'épreuves en une seule séance. Nous avons toutefois noté qu'elle est très timide et parle très peu. Elle se limite uniquement à exécuter la tâche selon sa compréhension.

L'examen clinique de la parole et du langage a révélé qu'Andréa a un grand déficit au niveau de la compréhension et la production des phrases complexes. L'articulation est encore marquée par quelques distorsions et des déformations diverses en dépit du sigmatisme interdental.

1- Tâche pragmatique 1

Tableau n°68 : Résultats de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » d'Andréa

Nom : Andréa	Sexe : Féminin	
Age : 6,3 ans	Age-cible : 6 ans	
Induction du testeur	Productions de l'enfant	pts
Bonjour !	[bɔʁʒu]	3/5
Comment ça va ?	[sa va biɛç]	4/5
Moi je m'appelle Marie	-	-/5
Et toi, comment tu t'appelles ?	[ʒmapel ãdreja]	5/5
Bonjour Andréa	-	-/5
Quel âge as-tu ?	[jɛ sɛç kã]	4/5
Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir	[jɛ kieç fɛ nɔç jɛ mãʒe]	5/5
Tu sais pourquoi tu viens me voir ?	[wi pask sɛ la metres]	5/5
Je suis « orthophoniste »	-	-/5
Tu sais ce que c'est une orthophoniste ?	[wi]	2/5
Explique-moi ce que c'est une orthophoniste	geste d'épaules	1/5
C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler	-	-/5
Quel jour on est aujourd'hui ?	[madi]	2/5
C'est le matin ou l'après-midi ?	[sɛ lə mateç]	4/5
Comment tu sais que c'est le matin/l'après-midi ?	[papa]	2/5
Ce matin/cet après-midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord	geste de la tête	1/5
Score total		38/80

Pendant que ses pairs de la tranche d'âge réalisent un score moyen (41/80) à cette épreuve, Andréa quant à elle obtient 38/80. Ce score montre qu'Andréa a encore des difficultés à mener une conversation. On pourrait l'expliquer par son habitude de sucer son pouce gauche. La plupart des enfants qui ont développé ce caprice se comportent de la même façon, c'est-à-dire qu'ils s'oublient dans la succion et plus rien ne compte.

2- Epreuve de « Compréhension morphosyntaxique »

Tableau n° 69 : Résultats de « Compréhension morphosyntaxique » d'Andréa

Nom : Andréa	Sexe : Féminin		
Age : 6,3 ans	Age-cible : 6 ans		
Enoncés	Manipulations de l'enfant	pts	S/T
Un personnage marche	+	1	
Des personnages marchent	+	1	2/2
Quelques personnages sont couchés	<i>tous sont couchés</i>	0	
Tous les personnages sont debout	+	1	1/2
Il dort	+	1	
Ils dorment	<i>il dort</i>	0	1/2
Fais la marcher	+	1	
Fais le sauter	+	1	
Fais les tourner	<i>fait tourner le garçon seul</i>	0	
Elle promène le chien	<i>fait marcher le chien</i>	0	
Il promène le chat	+	1	3/5
La fille pousse le garçon	+	1	
Le garçon pousse la fille	+	1	2/2
Le garçon court, il est tombé	+ [aji]	1	
Le garçon et la fille dansent, mais la fille est fatiguée	<i>le garçon danse</i>	0	
La fille se cache parce que le garçon court après elle	<i>l garçon court</i>	0	1/3
Le garçon saute	+	1	
La fille ne saute pas	+	1	
Donne-moi un chien, le chien n'est pas noir	+	1	3/3
Le garçon cache la fille	+	1	
Le garçon est caché par la fille	<i>garçon cache la fille</i>	0	
Le monsieur pousse la voiture	+	1	
Le monsieur est poussé par la voiture	<i>le monsieur pousse la voiture</i>	0	2/4
Le monsieur promène son chien	+	1	
Le monsieur promène le chien de la dame	+	1	2/2
La dame couche le bébé	+	1	
La dame se couche	+	1	2/2
Avant de marcher, la dame couche le bébé	<i>dame couche le bébé</i>	0	
Après avoir levé le bébé, la dame se promène	<i>dame marche</i>	0	0/2
Le monsieur qui a les cheveux noirs, monte dans la voiture	+	1	
Le monsieur qui a un casque saute	+	1	
Le monsieur qui a le chien marche	+	1	
Le chat que porte la dame tombe	<i>aucune réponse</i>	0	3/4
Donne-moi un chien ou un chat	<i>donne chat et chien</i>	0	
Donne-moi un chien et un chat	+	1	1/2
Score - Compréhension morphosyntaxique			23/35

A l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique », Andréa a obtenu un score supérieur à ceux réalisés par David et Emmanuel, ses pairs de la même tranche d'âge. On peut dire qu'elle est plus apte à la compréhension et au décodage des structures morphosyntaxiques. Qu'en est-il de leur utilisation ? Nous le découvrirons dans les résultats de l'épreuve suivante.

3- Epreuve de « Programmation morphosyntaxique »

Tableau n° 70 : Résultats de « Programmation morphosyntaxique » d'Andréa

Nom : Andréa Sexe : Féminin			
Age : 6,3 ans Age-cible : 6 ans			
Pour indiquer	Phrases à compléter	Productions de l'enfant	pts
Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau !	Oh, la dame est bien habillée, elle est <i>belle</i> !	[bel]	1/1
Regarde le monsieur, il marche	Regarde la dame, <i>elle marche/ se promène</i>	[el maʃ]	1/1
La dame marche	Le monsieur <i>ne marche pas /ne bouge pas</i>	[maʃ]	0/1
Le monsieur promène son chien	Les messieurs promènent <i>leur chien</i>	[sɔʃ ſiɛʃ]	0/1
C'est le chat de la dame	C'est le chien <i>du monsieur</i>	[də papa]	1/1
Voilà une dame qui promène sa fille	Voilà un monsieur <i>qui promène son chien</i>	[avek lə ſiɛʃ]	0/1
La dame couche le bébé	La dame <i>se couche / s'allonge</i>	[ſə kuʃ]	1/1
Chut ! (+ geste). L'enfant dort	Chut ! (+ geste). Les enfants <i>dorment</i>	[dɔʃ]	0/1
Regarde, c'est un papa, c'est un chien	Regarde, c'est une maman, c'est une <i>chienne</i>	[ʃiɛʃ]	0/1
Le garçon cache la fille	La fille <i>est cachée par le garçon</i>	[ſə kaʃ]	0/1
La voiture est poussée par le monsieur	Le banc <i>est poussé par le monsieur</i>	[tɔʃmb]	0/1
La voiture est en panne, le monsieur la pousse	Le monsieur pousse la voiture <i>parce qu'elle est en panne</i>	[ã pan]	0/1
Regarde, le garçon saute, il tourne, il marche	Rappelle-toi, avant, le garçon <i>a sauté/sautait</i>	[maʃ]	0/1
Regarde encore une fois, le garçon saute, il tourne	Et après, le garçon <i>marchera / va marcher</i>	[tun]	0/1
Score total			4/14

Andréa, à l'issue de cette épreuve, a réalisé un score de 4/14 comme Emmanuel. A ce niveau leurs performances sont égales. En outre, on note les difficultés dans l'usage des flexions

nominales et verbales et l'incapacité à employer les phrases passives. La syntaxe d'Andréa est chamboulée, pour ne pas citer Biloa (2004).

4- Epreuve de « Répétition de phrases »

Tableau n° 71: Résultats de l'épreuve de « Répétition des phrases » d'Andréa

Nom : Andréa	Sexe : Féminin	
Age : 6,3 ans	Age-cible : 6 ans	
Phrases	Phrases répétées	Pts
La petite fille marche dans le jardin	[la fij maʃ]	0/1
Manges-tu du chocolat?	[wi]	0/1
Les enfants dorment dans la chambre	[lezãfã dɔʁ]	0/1
Ce monsieur regarde les journaux	[il ragaʁd] + <i>suce son pousse</i>	0/1
La voiture ne roule pas vite	[la vwatyʁ rul pa]	0/1
Les enfants se disputent souvent	[lezãfã] + <i>regarde sous la table</i>	0/1
Le facteur apportera les lettres	<i>elle met son pousse dans la bouche</i>	0/1
Le garçon qui a le pull rouge court vite	[lə gaʁson ku]	0/1
La pomme que je mange est sucrée	[ʒ mãʒ la pom]	0/1
La chambre est rangée par la maman	<i>elle met son pousse dans la bouche</i>	0/1
Les enfants promènent leur chien	[lezãfã tuʃ lə ſieʃ]	0/1
Il pleure parce qu'il a mal aux dents	[il plœʁ]	0/1
Score Total		0/12

Tout comme Emmanuel et David, Andréa a obtenu 0/12 à l'épreuve de « Répétition des phrases ». Andréa tente de répéter quelques phrases, mais pas la totalité. Ce qui nous laisse envisager un déficit de mémoire à court terme. Ces symptômes sont observés chez les patients atteints de l'aphasie de Wernicke décrits dans Biloa (2004). Andréa pourrait être touchée par une dysphasie expressive affectant l'aspect syntaxique rendant ainsi ses productions agrammaticales.

5- Grille d'observation parents

✓ *Ce que l'enfant comprend*

Après l'analyse des informations fournies par les parents et consignées dans la grille d'observation, Andréa comprend la plupart des mots isolés, à l'instar des parties du corps, les noms des personnes familières et des objets qui l'entourent. Elle répond de façon adaptée à une question simple, mais a quelques difficultés au niveau de la compréhension des ordres doubles exprimés à travers les phrases complexes. Andréa respecte quelquefois le tour de parole dans une

conversation et s'intéresse parfois aux histoires lues dans un livre. Elle essaie parfois de reconstituer une histoire qu'on lui conte à partir des images à l'exemple de l'histoire des « *Trois petits ours* ».

✓ *Ce que l'enfant fait*

Andréa est un enfant très timide. Elle joue très peu car elle préfère mettre son pouce dans la bouche. A l'école, elle joue avec les autres, mais ne tarde pas à se fâcher et à abandonner la partie. A la maison, elle joue à la poupée pendant des heures et refuse parfois de manger tant qu'elle tient sa poupée. Elle communique plus verbalement que par les gestes.

✓ *Ce que l'enfant dit*

D'après les parents d'Andréa, leur petite fille n'utilise jamais des gestes pour désigner un objet qu'il désire ; elle préfère soit pleurer soit orienter son regard vers l'objet sollicité. Au niveau de l'expression, Andréa combine souvent trois ou quatre mots pour s'exprimer à travers des phrases courtes. Elle utilise quelquefois des mots tels que « *comme... il faut...* » et utilise souvent un vocabulaire varié quelquefois inadapté au quotidien. Elle pose toujours la question « *c'est quoi ? ; c'est où ?* », mais les parents ont constaté que ces questions sont souvent inadaptées à la situation de communication.

6- Grille d'observation Orthophoniste

Comportements verbaux

Compréhension verbale			
Niveau		Nature	
Trouble gnosique	-	Contextuelle	-
Altérée	-	Lexicale	-
Adaptée au quotidien	-	Morphosyntaxique	+
Moyenne	±	Complexe	+
Satisfaisante	-		

Au niveau des comportements verbaux, les données de l'observation orthophonique correspondent aux données fournies dans la grille d'observation – parents. Nous n'avons pas noté de trouble gnosique. Néanmoins, la compréhension verbale tend vers la moyenne, reste toujours altérée et est inadaptée au quotidien. Ses difficultés de compréhension sont de nature morphosyntaxique et complexe.

Expression

Niveau morphosyntaxique							
Mots	Isolés	+	Mots phrases	+	2 mots juxtaposés	+	
Enoncés simples	S +V	+	S+V+O	+	S+V+OI/CC	+	S+V+C et éléments à valeur référentielle
Enoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	-	Avec relative	-	avec causale	-	Avec complétive circonstancielle

Au niveau de l'expression, Andréa s'exprime à travers les énoncés de deux, trois et quelquefois de quatre mots juxtaposés autour des phrases simples de structure S+V+O et quelquefois de structure S+V+CC. Les autres structures complexes, telles que les verbes d'aspect, les phrases avec relative et complément circonstanciel ne sont pas encore identifiables dans ses productions.

5-4-4- Résultats compilés de la T4

Tableau n° 72 : Récapitulatif des scores

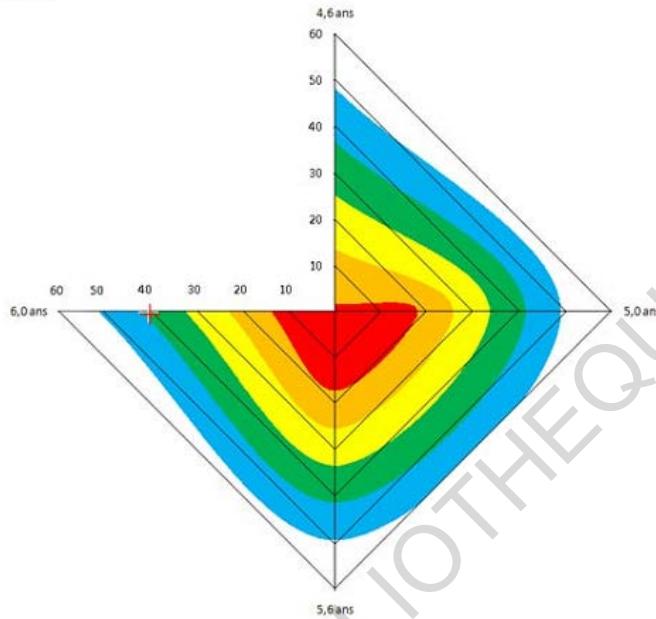
Types d'épreuves	Enfants			Moyenne
	David	Emmanuel	Andréa	
Tâche pragmatique 1	41	41	38	40/80
Comp. Morphosyntaxique	21	20	23	21/35
Prog. Morphosyntaxique	5	4	4	4/14
Répétition - Phrases	0	0	0	0/12

5-4-5- Radar-synthèse des épreuves

Figure n°20: Radar-synthèse « Pragma 1 » de la T4

Pragma 1

Score : 40/80

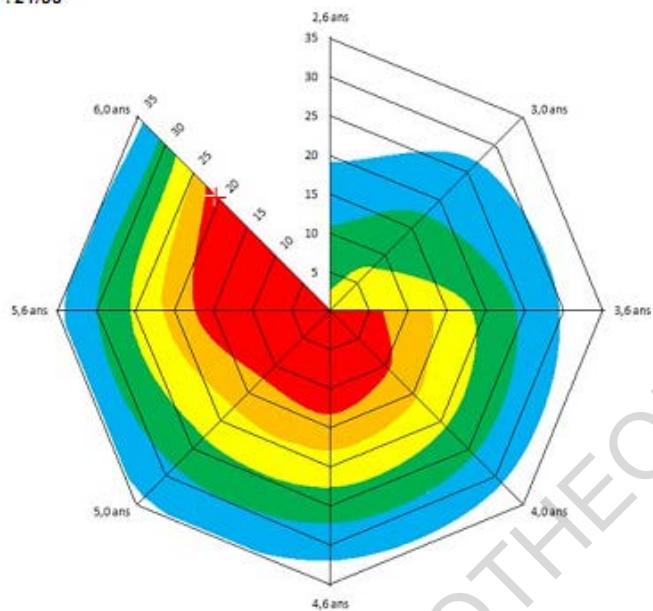


La dernière tranche d'âge, située entre 5 ans 9 mois et 6 ans 3 mois dont l'âge cible est de 6 ans, a réalisé un score moyen de 40/80 à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 ». Ce score correspond à un écart-type de -0,14 qui situe les enfants dans la zone verte du radar-synthèse. La zone verte représente l'espace des scores relatifs à la norme de l'étalonnage. On constate que les enfants dysphasiques de la quatrième tranche d'âge essayent de développer de bonnes habiletés conversationnelles. Vu leur âge, nous notons que le score est faible par rapport à leurs pairs. Aninsi, on peut prédire que ces enfants tendent vers une dysphasie expressive.

Figure n°21: Radar-synthèse « Compréhension morphosyntaxique » de la T4

Compréhension morphosyntaxique

Score : 21/35

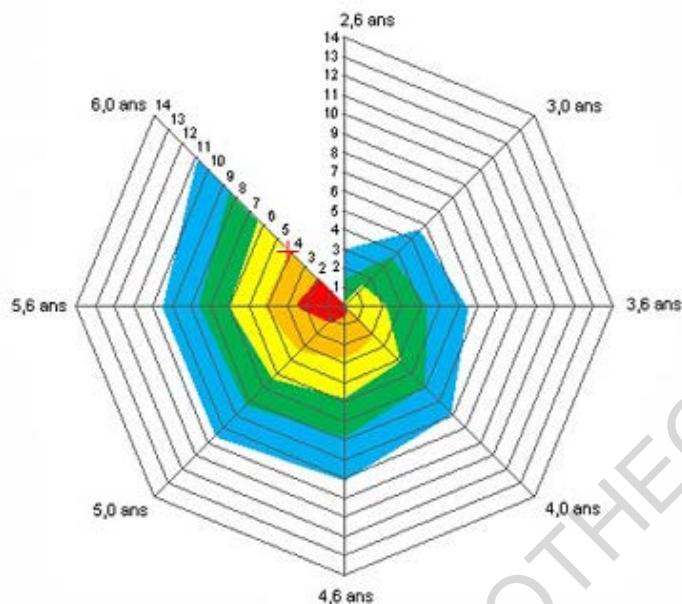


A l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique », les enfants ont obtenu un score moyen de 21/35 pour un écart-type de -3,52. Cette moyenne situe les enfants dans la zone rouge du radar-synthèse correspondant à l'espace des scores inférieurs bas. Au vu de ces résultats, nous pouvons conclure avec George (2007) que ces enfants sont atteints des troubles sémantico-pragmatiques, un autre type de dysphasies qui touche essentiellement le versant réceptif du langage. La compréhension des mots peut être correcte mais la compréhension syntaxique est beaucoup plus difficile. L'expression est supérieure à la compréhension. Les énoncés peuvent faire illusion mais les règles de base de la communication sont difficiles à mettre en place, la fonction du langage comme outil de communication n'est pas acquise.

Figure n° 22: Radar-synthèse « Programmation morphosyntaxique » de la T4

Programmation morphosyntaxique

Score : 4/14

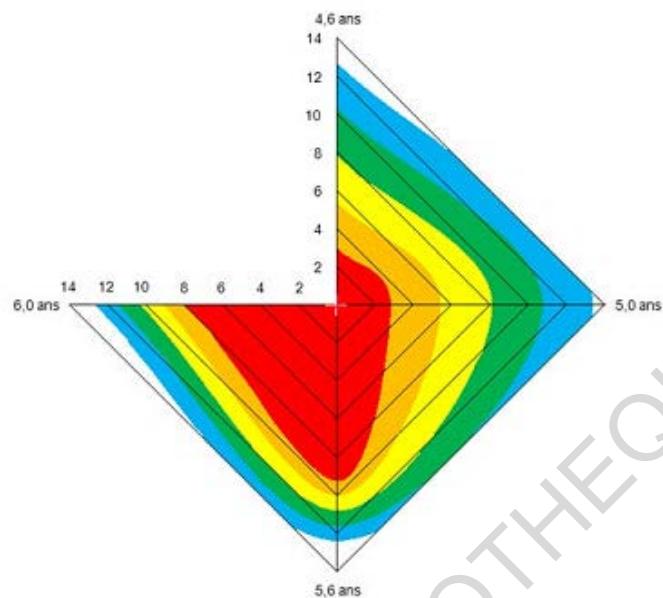


A l'issue de l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique », les sujets ont réalisé un score moyen de 4/14 pour un écart-type de -1,99. Ce score place les enfants dans la zone jaune du radar-synthèse qui correspond à l'espace des scores critiques par rapport à la norme de l'étalonnage. Nous constatons que ce résultat reflète le score réalisé par ces enfants à l'épreuve précédente. Pour ce faire, leurs capacités morphosyntaxiques sont similaires à celles rencontrées chez les patients atteints de l'aphasie de Wernicke. Et plus l'âge avance plus le diagnostic se confirme. Au vu des capacités morphosyntaxiques de ces enfants, l'hypothèse d'une dysphasie expressive se dessine en notant que la compréhension s'améliore au détriment de l'expression.

Figure n° 23: Radar-synthèse « Répétition des phrases » de la T4

Répétition phrases Morphosyntaxe

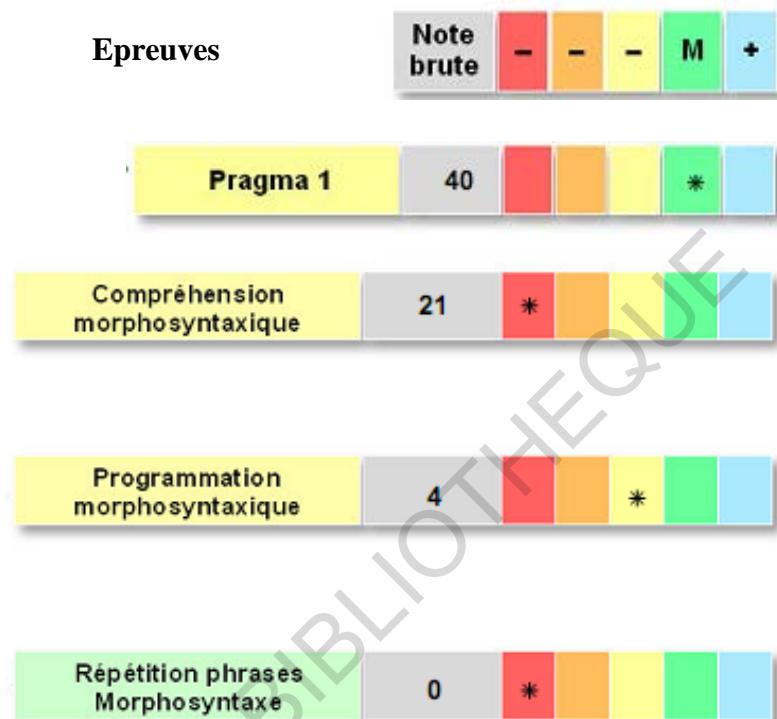
Score : 0/12



L'épreuve de « Répétition de phrases Morphosyntaxe » est la dernière épreuve de notre évaluation. Les sujets de la quatrième tranche d'âge ont réalisé un score moyen de 0/12 avec un écart-type de -9,42 les situant ainsi dans la zone rouge du radar-synthèse. La zone rouge correspond à l'espace des scores inférieurs bas. Comme à l'épreuve précédente, les enfants de la tranche d'âge 4 ont d'énormes difficultés à répéter les phrases. D'où le diagnostic d'une dysphasie expressive affectant l'encodage de l'expression. Biloa (2004) est arrivé à cette même conclusion en étudiant les aphasies de conduction. On pourrait aussi envisager le cas d'un trouble du LAD d'après Fletcher (1991). Ce trouble part d'un postulat selon lequel l'acquisition des structures profondes de la langue dépend d'un « Language Acquisition Device » inné. A cet effet, l'explication la plus logique de la dysphasie est que ces enfants dysphasiques sont dans l'incapacité à utiliser ce dispositif.

5-4-6- Profil et analyse inter et intra domaines

Figure n° 24: Profil de la T4



Le profil général de la quatrième tranche d'âge de notre étude n'a obtenu un score relatif à la norme de l'étalonnage qu'à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 ». Nous pouvons le lire dans la colonne verte du graphe. Au niveau des autres épreuves de « Compréhension morphosyntaxique » et de « Répétition de phrases », les résultats placent les enfants dans la colonne rouge du graphe ; zone des scores inférieurs bas. A l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique », les scores situent les enfants dans la colonne jaune du graphe correspondant à l'espace des scores critiques.

Les scores inférieurs bas avec des écarts-types de -3,52 et -9,42 montrent que les enfants ont des difficultés de compréhension et de traitement des énoncés. On peut donc conclure que les enfants sont atteints des dysphasies mixtes dues à une atteinte des opérations de décodage. Ce trouble touche principalement les capacités de compréhension mais aussi des difficultés expressives bien que secondaires. Une atteinte majeure de la compréhension, une incapacité à reconnaître et à décoder les sons du langage malgré une audition normale, une expression supérieure à la compréhension avec un langage peu informatif, un discours qui devient

rapidement dyssyntaxique avec également un manque du mot, des paraphasies phonémiques et verbales en situation dirigée marquées par des substitutions par confusions phonémiques en situation de répétition. Ce sont autant des problèmes auxquels font face les enfants dysphasiques qui sont similaires à ceux décrits par Biloa (2004) chez les patients aphasiques de Wernicke et de conduction. En effet Biloa (2004 : 283) a constaté que :

Quoique les aphasiques de Wernicke soient incapables d'interpréter la phrase, ils sont capables d'arranger ces parties dans l'ordre adéquat, prouvant par le fait même qu'ils ont encore quelque maîtrise des catégories syntaxiques et de la structure syntaxique.

Les résultats des enfants de la quatrième tranche d'âge montrent un réel problème. L'âge-cible étant de 6 ans, toutes les théories psycholinguistiques sont unanimes qu'à cet âge tous les aspects de la langue sont déjà acquis. Un enfant de cet âge qui ne parvient pas à répéter une phrase a incontestablement une faible LME qu'on attribuerait à une faible mémoire à court terme. Toutes ces difficultés sont des symptômes d'une dysphasie développementale. Ces enfants ont des réels besoins d'éducation et de rééducation orthophonique.

5-5- SYNTHESE

Pour poser ou alors évaluer et diagnostiquer une dysphasie développementale, il convient classiquement d'éliminer, dans un premier temps, une surdité, une malformation ou une paralysie de l'appareil phonatoire, un retard simple de langage, une déficience mentale avérée, un trouble envahissant du développement, un trouble sévère de l'environnement psychoaffectif ou socioculturel. Les douze enfants dysphasiques, répartis en quatre tranches d'âge, qui ont été testés tout au long de ce chapitre, ont mis à jour non seulement leurs capacités morphosyntaxiques, mais aussi leurs habiletés à pouvoir entretenir une conversation. Leur évaluation a reposé sur un certain nombre d'épreuves et de grilles d'observation.

Outre l'anamnèse classique qui nous a donné un certain nombre d'informations sur chaque enfant, il est utile de faire préciser le contexte qui prévaut autour du langage et de la communication. Ainsi, nous avons remis à chaque parent une grille d'observation en leur expliquant le mode de remplissage du questionnaire. Dans cette grille d'observation, nous recherchions des informations sur le développement psychologique et cognitif de l'enfant pendant la petite enfance et sur son comportement et ses relations sociales au sein de la famille, avec les adultes ou avec ses pairs.

L'entretien avec les parents est également utile pour faire le point sur les prises en charge passées et actuelles. L'observation de l'enfant dysphasique durant l'entretien permet d'obtenir de nombreux éléments concernant ses capacités d'adaptation et d'interaction, la qualité de son langage spontané, son degré de compréhension des consignes, les stratégies de compensation des difficultés de communication telles que l'utilisation de gestes, les capacités d'attention soutenue, la motivation et les intérêts de l'enfant, ses réactions face à l'échec et sa souffrance.

Il est généralement admis que le diagnostic de dysphasie est posé par exclusion d'autres troubles, par exemple le retard intellectuel, un déficit auditif ou des troubles sévères de la communication. Mais un diagnostic par exclusion ne peut suffire, car il est indispensable de mettre en évidence des « signes positifs » de la dysphasie qui témoignent de la présence d'une atteinte structurelle du langage à travers les tests de langue.

Le bilan de langage doit utiliser des épreuves permettant de tester isolément les différentes composantes du langage. La première étape du bilan permet d'affirmer le décalage dans les acquisitions langagières par rapport aux normes établies pour l'âge de l'enfant afin de spécifier le type de dysphasie. Dans le chapitre qui s'achève, nous avons noté une prédominance de la dysphasie expressive. Ceci confirme les données de la revue de la littérature d'après Rapin, Allen et al (1983). Ces auteurs, en associant la symptomatologie descriptive clinique et une

approche linguistique, ont distingué trois grandes catégories de dysphasies : les troubles expressifs avec une compréhension normale (les plus fréquents), les troubles mixtes et les troubles au niveau du traitement (réceptif).

En effet, entre 18 mois et 3 ans, il n'existe pas de moyen d'évaluation qui permette de distinguer un retard simple de langage d'une dysphasie. Par contre entre 3 et 4 ans, l'évaluation utilise des batteries standardisées. Aussi, avons-nous utilisé la Batterie *Evaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois (EVALO 2-6)* de Coquet, Ferrand et Roustit (2009). La Batterie offrant la version « Petits » (2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois) et la version « Grands » (4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois), cela nous a facilité la tâche afin de mieux cerner les capacités morphosyntaxiques des enfants dont l'âge correspondait à la version « Grands ».

Les épreuves évaluant les capacités morphosyntaxiques sont : l'épreuve de compréhension morphosyntaxique, l'épreuve de programmation morphosyntaxique et l'épreuve de répétition de phrases. Les scores obtenus à ces différentes épreuves par enfant dans chaque tranche d'âge ont été calculés sur la moyenne de l'écart-type. En dehors du point affecté à chaque réalisation, les productions de l'enfant sont transcrrites sur sa fiche pour nous permettre de faire une appréciation globale de sa compétence dans la communication (articulation, vocabulaire et syntaxe). Des désordres touchant la phonologie (dans le sens d'une simplification) et des difficultés de compréhension qui touchent plus les phrases que les mots isolés sont plutôt en faveur du retard simple de parole et de langage. En revanche, en faveur d'une dysphasie, nous avons noté des scores très faibles, situant les enfants au seuil de la pathologie, marqués par des difficultés de compréhension des mots isolés ainsi que des troubles expressifs caractérisés par des phénomènes de complexification et des structures syntaxiques aberrantes. Les différents scores et les moyennes en écart-type sont présentés dans la conclusion qui suit.

CONCLUSION

Le chapitre cinq qui s’achève avait pour objectif d’évaluer les capacités morphosyntaxiques des enfants dysphasiques identifiés à la Fondation Horizons Nouveaux à Libreville (Gabon) et au Cabinet Orthophonique de Tsinga à Yaoundé (Cameroun). L’outil qui nous a servi à évaluer notre population cible est la Batterie *Evaluation du développement du langage oral chez l’enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois (EVALO 2-6)* de Coquet, Ferrand et Roustit (2009). Le traitement des données de score est fait à travers le *Guide de Traitement Informatisé des données*. C’est un logiciel qui contient déjà les données de la population contrôle issues de l’étalonnage sur 746 enfants couvrant toutes les couches de la population en France et au Canada. Les données de la population cible sont appariées avec celles de la population contrôle afin de déterminer le décalage dans l’acquisition du langage. C’est au niveau du décalage qu’on note le seuil de la pathologie.

Comme nous l’avons vu sur les radar-synthèse, les zones rouge et orange correspondent à l’espace des scores inférieurs bas, la zone jaune à l’espace des scores critiques, la zone verte à l’espace des scores relatifs à la norme de l’étalonnage et la zone bleue, quant à elle, correspond à l’espace des scores supérieurs à la norme de l’étalonnage. Les correspondances en intervalle de scores en fonction des écarts-types sont les suivantes :

- Zone bleue : score $> +0,1$ Ect ;
- Zone verte : $-0,99 \text{ Ect} < \text{score} < \text{score moyen}$;
- Zone jaune : $-1,99 \text{ Ect} < \text{score} < -1 \text{ Ect}$;
- Zone orange : $-2,99 \text{ Ect} < \text{score} < -2 \text{ Ect}$;
- Zone rouge : $\text{score} \leq -3 \text{ Ect}$.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les résultats des enfants par tranche d’âge avec leur moyenne en écart-type. Nous nous réservons de discuter ces résultats dans la conclusion générale à la section intitulée : discussion des résultats.

Tableau n° 73: Récapitulatif des résultats

Tranches d'âge	Epreuves	Moyenne	Ecart-type
Tranche 1	Pragma 1	21	-1,33
	Comp. Morpho	11	-3,44
	Prog. Morpho	1	-2,71
	Rép. Phrases	0	-4,16
Tranche 2	Pragma 1	27	-1,77
	Comp. Morpho	16	-2,28
	Prog. Morpho	4	-1,56
	Rép. Phrases	0	-4,01
Tranche 3	Pragma 1	29	-1,46
	Comp. Morpho	21	-2,11
	Prog. Morpho	3	-2,6
	Rép. Phrases	0	-14,59
Tranche 4	Pragma 1	40	-0,14
	Comp. Morpho	21	3,52
	Prog. Morpho	4	-1,99
	Rép. Phrases	0	-9,42

Le tableau des résultats ci-dessus nous dresse le profil des enfants que nous avons testés. A la première vue, on est frappé par les couleurs vives (rouge, jaune et orange) qui symbolisent le danger. Les scores des enfants dans les différentes tranches d'âge les situent dans les espaces des scores inférieurs bas et critiques. Le signe d'alerte de la dysphasie est très marqué. Les scores rouges à l'épreuve de répétition des phrases montrent que les enfants ont d'énormes troubles d'encodage syntaxique. Ils sont incapables d'utiliser les flexions verbales et les mots outils se traduisant ainsi par une dyssyntaxie ou un agrammatisme. L'hypothèse d'un trouble de la compréhension verbale est aussi évoquée car les enfants présentent une altération des capacités de compréhension, de représentation mentale à partir d'une entrée auditive.

Nous n'allons pas clore ce chapitre sans attirer l'attention du chercheur sur les risques de poser un diagnostic éronné. En effet, évaluer le développement du langage oral du jeune enfant et porter un éventuel diagnostic orthophonique de retard ou de trouble suppose de prendre en compte la complexité des processus mis en œuvre dans la chaîne de la communication linguistique et l'interaction qu'ils entretiennent dans les différents domaines qui composent la langue. En ce sens, Leloup (2007 : 20) dit :

Si les recherches expérimentales et cliniques permettent de valider des modèles de fonctionnement du langage, si l'exploration en imagerie fonctionnelle montre qu'il ne s'agit plus de parler de zone spécifique de traitement du langage, mais de réseaux d'activation, l'évaluation du langage chez l'enfant de 2 à 6 ans reste prise dans des contraintes développementales. Le postulat de marqueur de déviance est critiqué comme pouvant être l'expression des représentations de stratégie palliative.

Forest (2005) conclut que la production d'énoncés ne satisfait pas uniquement des normes grammaticales, mais aussi des exigences liées au succès de l'échange verbal, aux fonctions de la parole et non aux structures de la langue.

Nous avons signalé dans le chapitre quatre que ces enfants testés étaient en âge scolaire ; ils ont par conséquent besoin d'éducation. Dans le chapitre suivant, nous allons pencher notre analyse sur les méthodes de prise en charge et de rééducation étant donné que l'un des troubles associés à la dysphasie est le trouble d'apprentissage du langage écrit symbolisé par l'alexie/dysorthographie. Il existe un ensemble de moyens et des techniques, utilisés par le praticien, pour subvenir aux besoins en éducation des enfants dysphasiques que nous explorerons dans le chapitre six de notre travail.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

INTRODUCTION

Dans la prise en charge d'un enfant dysphasique, Boileau (2002) pense que le propos est très souvent vu sous une double dimension. Il s'agit, d'une part, de développer la fonctionnalité du langage et, d'autre part, d'en développer le contenu et la diversité. Relevant de la fonctionnalité, le travail doit permettre à l'enfant de verser ses capacités linguistiques dans un double registre : celui de la communication et de l'échange avec autrui d'une part, mais également celui du dialogue avec soi et de l'objectivation de sa propre pensée d'autre part. Pour développer ces différents aspects, il est évidemment nécessaire de donner à l'enfant le sentiment qu'on ne lui fait pas une leçon de langage. Comme l'on sait, la langue maternelle ne s'apprend pas. Elle s'acquiert dans certaines conditions que le travail thérapeutique doit s'efforcer de créer. Contrairement aux différentes attitudes pédagogiques, ce qui fait la spécificité du travail linguistique avec un enfant dysphasique tient du fait que tout doit partir de lui. Il doit mener le jeu. Pour que les conduites linguistiques puissent prendre leur place dans le registre de l'échange, il conviendra d'abord de conforter les capacités de communication pré-langagières de l'enfant, en le laissant constamment demeurer maître du jeu. La parole et le langage se construisent au cours des toutes premières années de la vie. Lorsque cette construction ne se fait pas telle qu'attendue, une intervention précoce (à 3 ans) est conseillée. Plus on agit tôt, plus on donne à l'enfant la chance d'éviter la souffrance de ne pas être compris ou de subir des « malentendus ». Un parent nous a confié tantôt : « *Il se fait gronder et ne comprend pas pourquoi. Il ne répond jamais à la question posée...* ».

Il est maintenant admis dans la communauté scientifique que la période de 0 à 6 ans constitue une période faste pour le développement du langage et plus on s'en éloigne, plus les apprentissages sont coûteux et difficiles (Dupré Savoy 2007). C'est dans cette optique que Monfort et Juarez Sanchez (2007 : 114), parlant du principe de précocité, pensent que :

plus nous pourrons intervenir à l'intérieur de cette période, plus nous aurons de chances de développer des apprentissages naturels, efficaces et rapides. (...) une intervention précoce nous permettra sans doute de profiter d'une plasticité cérébrale supérieure, en ce qui concerne les réorganisations fonctionnelles.

La thérapie du langage et de la communication (TLC) est une approche thérapeutique des troubles de la communication. Cette théorie, œuvre de Lindenfeld et Dubois (1981), respectivement psychiatre et phoniatre, s'inscrit dans le champ d'intervention des troubles du langage et de la communication. Cette technique est inspirée de l'orthophonie, discipline qui s'occupe de l'évaluation, du diagnostic et de la prise en charge des troubles du langage oral et

écrit. La rééducation orthophonique est un terme générique recouvrant des réalités diverses en fonction des troubles, de la pathologie concernée, des demandes du sujet concerné, des modalités d'intervention du praticien et des modalités pratiques des séances (durée, fréquence, travail en relation duelle ou en groupe).

Toujours précédée d'un bilan orthophonique qui détermine ses objectifs, la rééducation orthophonique, de façon générale, a pour but de mettre en place des capacités ou des compétences spécifiques, de restaurer un fonctionnement normal, et/ou de mettre en place des moyens palliatifs ou de compensation. Au-delà des clivages qui opposent les différentes approches, au regard de la revue de la littérature et s'appuyant sur la pratique clinique, nous pouvons dire qu'il existe un modèle général d'intervention, sur les enfants dysphasiques, qui repose sur un certain nombre de principes, d'après Monfort et Juarez Sanchez (2007), que nous allons détailler dans la section suivante.

S'agissant des enfants dysphasiques, le modèle général ne peut être adopté à cause de la diversité des symptômes et des contextes évolutifs à l'intérieur desquels ils s'inscrivent. La procédure consiste à adapter un programme de travail s'inspirant du modèle général. On le voit, couvrir tout le champ du langage et de la communication verbale est une nécessité pour la rééducation des enfants dysphasiques. En effet, le travail auprès des enfants dysphasiques envisage le langage dans ses rapports avec la pensée, avec l'ensemble de la cognition et déborde donc largement ses aspects structuraux et même cognitifs. On pourrait dire que l'on doit voir le langage dans l'ensemble de ses fonctions, aussi bien celles décrites par les linguistes que celles vues par les psychologues cognitivistes.

Le chapitre 6 est le dernier de ce travail. Nous l'avons consacré entièrement aux différentes approches thérapeutiques spécifiques aux dysphasies développementales, thème de recherche de cette étude. Mais avant d'aborder le sujet proprement défini, nous allons faire un petit rappel sur la genèse du concept « Orthophonie ».

6-1- Historique et définition de l'Orthophonie

D'après la littérature issue de Rondal (2007), le terme « orthophonie » paraît avoir été inventé par Colombat de L'Isère (1940) pour désigner une nouvelle branche des sciences médicales dévolue à l'étude et au traitement des vices de la parole. Le premier manuel d'orthophonie paraît sous la direction de Castex et Jouet (1920). Dans leur manuel, on traite des retards de parole, des défauts d'articulation, des fissures palatines, de l'aphasie, du bégaiement et des mutismes. Castex est également l'initiateur du premier cours d'orthophonie organisé à la Clinique parisienne de l'Institution Nationale des Sourds-Muets en 1903.

Une orientation plus large est initiée par Borel-Maisonny, laquelle se voit confier dès 1926 la rééducation de la phonation de patients opérés pour division palatine avant d'élargir sa palette clinique à une grande partie des troubles rangés parmi ceux faisant l'objet de l'approche orthophonique. Cette découverte est le fruit du triple choc entre elle, grammairienne, et le chirurgien Dr Veau qui opérait les enfants atteints du ‘bec-de-lièvre’ et le besoin médical naissant.

Borel-Maisonny a pour rôle d'observer les enfants opérés dans le but de les aider à recouvrer une voix et une articulation meilleures. Elle commence ses premières rééducations de façon expérimentale. Puis, elle élargit son champ d'intervention à l'articulation et au bégaiement (avec le Dr Pichon), auprès d'enfants normaux. Ses recherches vont ensuite s'étendre sur les aspects structuraux du langage parlé, les retards de langage et les dysphasies, ainsi que le langage écrit et ses troubles (dyslexie et dysorthographie). C'est ainsi que l'orthophonie a fini par embrasser la communication, le langage tout entier (oral/écrit) et quelle que soit son origine : fonctionnelle, organique, traumatique ou due à des handicaps divers. Ainsi, par sa curiosité et son opiniâtreté sans limite, Borel-Maisonny inventait, créait et construisait l'orthophonie en faisant d'elle une discipline médicale et universitaire ; consciente qu'un jour cette discipline deviendrait essentielle et incontournable pour aider les enfants et les adultes en souffrance dans leur communication. Aujourd'hui, cette discipline est vulgarisée surtout en Europe. Les orthophonistes sont devenus des partenaires à part entière des professionnels de la santé. Ils évaluent et réeduquent par leurs techniques spécifiques et leurs aptitudes relationnelles toutes les pathologies du langage et de la communication.

L'une des difficultés en ce moment, souligne Rondal (2007), est l'absence d'une psycholinguistique, c'est-à-dire d'une discipline fonctionnelle à laquelle les praticiens doivent se référer pour valider leur pratique sur les sujets affectés. En ce moment en France, la figure de

proue de l'orthophonie est la linguistique structurale qui reste largement implicite. La perspective théorique la plus affirmée à cette époque est celle de Sadek-Khalil (1957), à savoir la référence à la théorie psychomécanique du langage développée par Guillaume (1964). En effet, Guillaume (*ibid.*) insiste sur la nécessité de dépasser les règles et la description des dispositifs grammaticaux au profit d'une « linguistique » du sujet pensant-parlant, selon ses propres termes, qui doit obéir aux lois de l'esprit humain. Il envisageait dès lors d'étudier les mécanismes psychologiques du langage.

Cette vision des choses trouve un écho favorable auprès de Pialoux et al. (1975) où l'on est édifié sur l'anatomie et la physiologie de l'audition et de la phonation. La partie langagière est surtout consacrée à la phonologie linguistique, à la phonétique acoustique, articulatoire et combinatoire. L'examen clinique porte sur les dysphonies, les dysarthries, le bégaiement, les difficultés de parole dans les surdités, les retards de parole et de langage, les aphasies, l'audimutité, l'autisme, et les problèmes de communication dans les infirmités motrices cérébrales (IMC).

Au cours des années cinquante, se développe une discipline nouvelle, intermédiaire entre la psychologie et la linguistique, qui va modifier sensiblement le paysage orthophonique et combler le vide que visait l'orientation de Guillaume. Il s'agit évidemment de la psycholinguistique. Cette discipline émerge à l'issue d'un double séminaire d'été tenu à l'Université Cornell de New York en 1954. Elle a ainsi pour objet l'étude observationnelle et expérimentale de la compréhension et de la production langagière. Qu'est-ce que l'orthophonie dans le domaine de la psycholinguistique ?

Selon l'étymologie, l'orthophonie est l'articulation sans défaut d'une langue. L'orthophoniste est un thérapeute qui prend en charge les troubles de la communication orale et écrite chez l'enfant, l'adolescent, la personne adulte ou vieillissante dans le but de la prévention et de la réadaptation. C'est donc une discipline qui vient renforcer les études en psycholinguistique.

Blouin & Bergeron (1997 : 164) définissent l'orthophonie comme : « *une science de l'évaluation et des interventions auprès des personnes ayant des incapacités liées au langage* ». Dans l'Encyclopédie Bordas (1994), c'est une technique de rééducation des défauts d'élocution. L'orthophonie est la science qui étudie les troubles de la communication. Elle étudie, examine, évalue et traite les troubles de la voix, de la parole et du langage et utilise des moyens de suppléance requis. Pour Rainville (1998 : 56),

L'orthophonie consiste à évaluer, à établir un diagnostic précis des retards de langage, des troubles du langage, des troubles de la parole et de la déglutition associés à une déficience auditive, à une déficience physique, à un traumatisme, à un accident cérébro-vasculaire ou autre.

Pour Kremer (2000 : 35),

L'orthophonie est une prise en charge diversifiée, qui nécessite une approche personnalisée de manière à faire naître un besoin d'échange, chargé d'une signification affective dans la relation à autrui, et qui permette l'enrichissement, l'affirmation et l'épanouissement du langage par sa réalisation même.

L'orthophonie est ainsi une discipline paramédicale où les professionnels ont la charge de dépister, d'évaluer (bilan et diagnostic) et de traiter les troubles de l'articulation, et qui concerne la rééducation de la voix, de la parole, du langage oral et écrit. C'est pour ces raisons qu'on parle couramment de rééducation orthophonique.

6-2- Pratique de la rééducation

Les dysphasies développementales constituent un trouble structurel du langage dont les formes les plus graves supposent un handicap permanent. Elles répondent d'un dysfonctionnement cérébral assez complexe dont les effets ne sont pas habituellement limités au seul langage oral. L'absence de détermination de ses origines empêche une prise en charge précoce et bien adaptée. Il semble ainsi nécessaire de ne pas réduire l'objectif de l'intervention à la simple réduction des symptômes. Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 127) pensent que :

L'efficacité communicative et l'intégration sociale sont considérées comme les objectifs principaux de cette intervention. Elle suppose aussi une reconnaissance du handicap par la société, tout spécialement pendant la scolarité, comme cela est en train de se faire pour d'autres limitations langagières dérivant d'étiologies sensorielles ou motrices.

D'après ces mêmes auteurs, il existe trois méthodes pour aborder la description générale et l'intervention langagière.

La première méthode se base sur l'orientation neuropsychologique prônée par Gérard (1991). La neuropsychologie, se fondant sur les travaux de Broca ayant permis la localisation cérébrale des aires du langage et de toutes les observations de l'aphasiologie renseignant sur l'hyperspecialisation des aires cérébrales, traite des fonctions langagières mentales supérieures

telles que la mémoire, le langage, la compréhension, etc. en rapport avec les structures cérébrales. Gérard procède ainsi à la stimulation des cellules nerveuses responsables des aires de langage.

La deuxième méthode, quant à elle, est faite de petites touches bâties sur de nombreux cas cliniques dont l'expérience est recueillie et interprétée en fonction de quelques principes généraux. Cette approche résulte de l'impossibilité d'offrir la description unifiée d'une intervention plus détaillée pour un trouble qui adopte des formes diverses en faisant un flashback sur les différents types des dysphasies. Selon Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 111),

La créativité de ces travaux et le sens aigu de leurs observations ont été source d'inspiration pour beaucoup d'orthophonistes parfois bloqués face à la résistance d'un trouble particulier.

La dernière méthode consiste à déterminer un programme relativement fermé, en ordonnant au maximum ses étapes d'acquisition et en leur ajoutant chaque fois les procédés empiriques jugés efficaces pour s'assurer de leur apprentissage. Ce choix est lié à une conception plutôt formelle de l'intervention.

Il sera donc plus judicieux de disposer à la fois d'un cadre théorique général et d'un modèle d'intervention qui pourront permettre de contrôler, d'analyser et d'adapter constamment la pratique clinique. C'est à l'intérieur d'un modèle général d'intervention que les différentes techniques et les divers matériaux disponibles trouvent leur véritable sens dans leur application aux différentes pathologies et à chaque cas en particulier. Dans la pratique orthophonique, comme dans n'importe quelle interaction communicative, il est cependant tout à fait clair qu'interviennent beaucoup d'éléments peu connus, difficilement contrôlables, dont l'intuition du praticien est sans équivoque. L'intervention langagière est une construction partagée entre un enfant et un adulte avisé, mais c'est la recherche théorique qui fournit les éléments susceptibles d'assurer sa fiabilité.

6-2-1- Principes généraux dans la rééducation orthophonique

Ces principes sont qualifiés de généraux parce qu'ils s'appliquent à l'ensemble des enfants dont l'acquisition du langage oral est très perturbée. Ces principes ne s'appliquent pas tous chez un même sujet. Néanmoins, ils sont tous importants et dépendent généralement de l'âge de l'enfant, de la spécificité de son trouble et surtout de la période de prise en charge. Monfort & Juarez Sanchez (2007) ont relevé dix critères en fonction des cas étudiés et des recherches des autres auteurs comme Chevrie-Muller (1997) et Olswang et al (1998). D'après notre propre

analyse, nous les avons ramenés au nombre de cinq car nous avons estimé qu'ils répondaient aux besoins des enfants dysphasiques observés et évalués en clinique.

A- Le principe de l'intensité et de la longue durée

Tous les auteurs s'accordant sur le fait que les dysphasies constituent les troubles les plus profonds et durables des troubles d'acquisition du langage oral, l'intervention ne prétend pas traiter le trouble mais vise plutôt à permettre à la famille de développer la communication et le langage dans les meilleures conditions possibles. Il est donc nécessaire de rendre les familles conscientes afin de prévoir que l'intervention devra être maintenue très longtemps et devra être très intensive, surtout pendant les premières années.

B- Le principe de précocité

L'insistance sur ce principe repose sur trois arguments majeurs :

- L'existence d'une période critique, optimale pour l'apprentissage du langage, ou, tout au moins, de certains aspects du langage, où l'intervention a le plus de chance d'avoir un succès ;
- L'intervention précoce permet de profiter d'une plasticité cérébrale supérieure en ce qui concerne les réorganisations fonctionnelles. En effet, plus l'enfant est jeune, plus grande est la probabilité que le traitement soit couronné de succès ;
- En intervenant précoce, on peut éviter l'apparition de conduites négatives ou des réactions inadéquates de la part de l'entourage de l'enfant et réduire ainsi les conséquences sociales de la déficience du langage. L'acquisition du langage se réalise à l'intérieur d'un contexte social précis et grâce à son interaction. En cas de troubles graves comme les dysphasies, le rôle du contexte est tout à fait déterminant dans le développement des capacités linguistiques de l'enfant. En effet, l'objet de l'intervention est l'ensemble de la structure interactive qui permet l'acquisition du langage : l'enfant, la mère et le père, le reste de la famille, l'école et ses amis.

C- Le principe de la priorité à la communication

Ce principe se fonde sur un autre principe selon lequel le langage se développe par et pour la communication sociale, même s'il remplit d'autres fonctions, surtout cognitives. Pour ce faire, il faut maintenir dans chaque activité de langage et dans chaque procédé d'apprentissage le plus grand degré possible de fonctionnalité communicative. Dans certains cas, le décalage entre le

développement général de l'enfant et ses compétences linguistiques est tel qu'il devient nécessaire d'introduire certaines techniques formelles pour assurer l'apprentissage de contenus spécifiques, notamment au niveau de la phonologie et de la syntaxe.

D- Le principe de la dynamique des systèmes facilitateurs

En intervention langagière, l'introduction des aides suit presque toujours le même principe : on commence d'abord avec un petit programme de stimulation et on rajoute au fur et à mesure des procédés différents lorsqu'on constate que l'enfant ne progresse pas. Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 118) estiment que : « *l'introduction des différents types d'aides doit suivre une dynamique inverse : donner un maximum au début et réduire leur utilisation au fur et à mesure des progrès de l'enfant* ».

Les études de Bricker (1972) et Monfort (1992) ont aussi montré que l'introduction précoce de ces compléments facilite l'acquisition du langage et que ceux-ci s'estompent de façon tout à fait naturelle dans la propre activité communicative de l'enfant quand le seul langage oral lui permet d'atteindre son objectif.

E- Le principe de la référence au développement normal

Ce principe postule que les contenus des programmes d'intervention doivent s'inspirer des étapes de développement décrites chez l'enfant normal. Il s'agit d'un principe souvent cité par les auteurs, surtout dans le domaine de la psycholinguistique (cf. Rondal & Seron (1983) et Leblanc (1983)). Ce principe ne devrait pas se limiter à la programmation des contenus, mais doit en revanche reprendre les procédés de l'apprentissage normal en essayant de les adapter aux circonstances spécifiques de l'enfant. Mais ce principe amène le spécialiste à avoir un regard nuancé sur la question.

Deux points de vue doivent être pris en compte dans le cadre de ce principe :

Le premier point est la conséquence de l'hétérogénéité très fréquente des niveaux de développement des différents aspects du langage chez l'enfant dysphasique. Monfort & Juarez Sanchez (2007) ont trouvé un cas de dyspraxie verbale (enfant âgé de 5 ans) ayant une compréhension plus ou moins normale, mais ne produisant qu'une dizaine de mots isolés. L'application du principe de la référence au développement normal ne semble pas réaliste dans le cas présent.

Le deuxième point découle des observations empiriques qui semblent montrer l'existence de certaines différences qualitatives dans l'apprentissage du langage par certains enfants dysphasiques. Dans le cas de notre étude, nous avons remarqué au sein d'une même tranche des différences qualitatives au niveau de l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 » et l'épreuve de « Répétition des phrases ». Nous avons noté que la plupart des enfants de notre étude ont obtenu quelques points à la première épreuve, mais ne sont pas parvenus à répéter le moindre mot au cours de la répétition des phrases. Nous citons à titre illustratif Kévin, Brice, Denis qui ont obtenu respectivement 19/80, 22/80 et 28/80 à l'épreuve « Pragma 1 » et 0/12 à l'épreuve de « Répétition des phrases ».

Au vu de cette variabilité, Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 119) ont conclu que :

Le principe de référence au développement normal constitue une base certaine des programmes d'intervention mais avec la réserve toutefois des cas où son application entre en contradiction avec le principe de priorité à la communication, c'est-à-dire aux critères d'utilité sociale.

6-2-2- Adaptation du modèle général au cas des enfants dysphasiques

La diversité des symptômes linguistiques, l'hétérogénéité des niveaux de développement et la diversité des contextes évolutifs à l'intérieur desquels s'inscrivent les dysphasies éliminent d'emblée la possibilité de définir un programme d'intervention unique pour ces enfants. Les différences méthodologiques que l'on peut percevoir dans la littérature spécialisée, qu'il s'agisse de l'intervention ou de l'interprétation théorique, se doivent souvent au fait que les auteurs se réfèrent à des groupes d'enfants très divers ou à des différents stades d'évolution de troubles similaires. L'importance des troubles que présentent les enfants dysphasiques ont amené à opter pour deux démarches complémentaires, à savoir l'introduction de stratégies de restructuration du langage et le recours à des systèmes alternatifs et/ou augmentatifs de communication.

6-2-3- Stimulation renforcée

Parlant des stratégies de restructuration du langage, nous avons les programmes dirigés aux familles composés de l'information dirigée aux familles, la guidance parentale et la mise en place d'un accompagnement familial.

6-2-3-1- Programmes dirigés aux familles

Dupré Savoy (2007), parlant des programmes dirigés aux familles, introduit ses propos comme suit :

En effet, notre expérience clinique face aux difficultés particulières et persistantes que rencontre l'enfant présentant une dysphasie nous encourage à l'humilité. De plus, les avancées en recherche nous incitent à intervenir tôt et tendent à valider l'effet d'une prise en charge précoce écologique. Le parent (ou son remplaçant) étant le partenaire principal du tout jeune enfant, l'accompagnement familial prend tout son sens.

L'acquisition du langage chez l'enfant en situation de développement normal est une source constante de plaisir, tant pour celui-ci que pour son entourage. A cet effet, Monfort (2007 : 142) souligne que :

Ce plaisir alimente l'apprentissage comme le vent attise les braises. Il fait cruellement défaut dans la vie des enfants présentant un handicap de langage. Replacer le plaisir d'apprendre, l'orgueil de la réussite quand les acquis sont tellement lents et ardu斯 n'est certes pas facile mais malgré tout possible : cela demande un ajustement des attentes, une mise en valeur des « petits pas » et une « réhabilitation » consciente des gestes qui expriment l'agréable surprise, la satisfaction, l'orgueil.

Sachant que dans la plupart des interactions communicatives entre le parent et l'enfant, c'est ce dernier qui commence l'échange mais les caractéristiques de ce premier « énoncé » fournissent à l'interlocuteur une série d'informations qui lui permettent de s'ajuster à l'intérêt de l'enfant et, en même temps, au niveau et au style de son langage. D'autre part, il existe certaines données (Nelson 1993) qui montrent une relation entre la précocité du développement du langage chez l'enfant et le style communicatif de leur mère.

A- Information dirigée aux familles

A travers des entretiens personnels avec l'aide des dépliants expliquant la nature des troubles et leurs manifestations, les familles sont informées à propos de la nature du trouble de leur enfant, de l'évolution que nous pouvons espérer et bien évidemment de l'importance de leur appui dans le développement de leur enfant.

Durant ces entretiens, il est capital d'utiliser un langage simple afin de diminuer le désarroi des parents déjà angoissés et attristés par le trouble qui mine leur enfant. Loin d'être alarmiste, nous tenons à dire exactement le degré de sévérité du trouble. Il s'agit pour nous de rester réaliste tout en transmettant un message d'espoir, voire d'enthousiasme face à la lourde tâche qui

les attend. Il faut les convaincre de leur propre capacité à régler le problème de leur enfant tout en leur apportant notre soutien.

Nous devons aussi leur demander de changer la façon dont ils parlent à leur enfant sans éveiller leur susceptibilité, car nous avons reçu un parent qui n'a pas hésité à nous dire : « *vous n'allez pas quand même me dire que je ne connais pas parler français ! Je suis enseignante et j'enseigne le français !* ». Il ne s'agit pas de travailler sur une possible cause exogène, mais plutôt d'aménager de nouvelles conditions qui vont favoriser le développement et l'épanouissement de l'enfant. Il ne s'agit pas de modifier des comportements, mais de perfectionner des aptitudes que les parents possèdent déjà mais, dont ils ne sont pas assez conscients ou auxquelles ils n'attachent pas assez d'importance.

A ce titre, nous avons eu des entretiens avec les parents des enfants qui étaient disponibles. Au cours de ces entretiens, certains parents se sont montrés très réticents. En revanche, d'autres montraient leur intérêt, mais ils ont relevé leur incapacité à suivre les programmes parce qu'ils sont rigoureux et exigent une grande disponibilité. Cette inquiétude est fondée car l'un des aspects de la réussite de ces programmes est l'acquisition des connaissances nécessaires pour que chaque parent puisse interpréter correctement les tentatives communicatives de son enfant et projeter une attente réaliste sur ses capacités. Diaz et al (1991) ont montré comment les attributions maternelles au sujet des compétences linguistiques de leurs enfants apparaissaient comme le meilleur élément prédicteur de l'augmentation postérieure des productions verbales infantiles, indépendamment du programme de stimulation suivi. Monfort & Juarez Sanchez (2007) ont aussi obtenu des résultats similaires dans une étude menée auprès des enfants M. Y. (5 ans), J.M. (4 ans et deux mois), J.R. (6 ans 10 mois), A.H. (2 ans 7 mois) et E.O. (3 ans 6 mois). D'après Monfort (*ibid*), il ne faut pas exagérer dans notre rôle directif. Il faut aussi donner l'occasion aux familles de parler, d'exprimer leurs inquiétudes, leurs propres opinions ou suggestions même si elles peuvent paraître élémentaires. Il est aussi préférable d'introduire les familles d'enfants dysphasiques qui sont déjà adolescents ou adultes à ce niveau d'accueil et de formation des parents qui se trouvent pour la première fois face aux problèmes de leur enfant. Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 131) renchérissent : « *L'expérience personnelle, comme parents, fournit certainement un complément affectif d'identification que les professionnels ne peuvent transmettre* ».

B- Guidance parentale

Le programme de guidance parentale, sachant qu'il vise à modifier le comportement communicatif et langagier des parents, est essentiellement individuel et doit se dérouler parallèlement à la prise en charge de l'enfant par l'orthophoniste. De la même manière que le programme d'intervention doit s'adapter aux conditions personnelles de chaque enfant, chaque famille constitue un cas particulier. Nous devrions chercher chaque fois quelles seront les qualités à renforcer et les défauts à éliminer. Le programme de guidance parentale s'articule autour de six objectifs dont l'importance relative dépend du type de trouble dysphasique, de son importance et des caractéristiques naturelles de l'interaction familiale. Monfort & Juarez Sanchez (2007) les citent comme suit :

- développer les aptitudes d'observation ;
- réduire les tendances dirigistes ;
- apprendre à mieux adapter notre communication ;
- apprendre à créer des situations communicatives actives ;
- éliminer ou réduire les comportements clairement négatifs ;
- apprendre des techniques spécifiques.

➤ Développer les aptitudes d'observation

L'observation englobe le langage et les autres sphères du développement général de l'enfant. Pour Dupré Vavoy (2007 : 115),

Cela permet de relativiser (par exemple, « il parle mal, mais communique bien » ; « Tout va bien sauf le langage » ou encore « Il est globalement comme un enfant plus jeune »). Il est intéressant de connaître la représentation qu'ont les parents des forces et des faiblesses de leur enfant. Il n'est pas rare de relever des différences significatives entre les personnes.

Avant de vouloir enseigner ou corriger, l'adulte doit apprendre à observer : nous devons faire voir à la famille que le point de départ doit toujours être ce que désire l'enfant et que notre façon d'agir dépendra aussi de la façon dont il va essayer de l'obtenir. Le parent doit être attentif à certains détails comme la direction du regard, l'interruption d'un mouvement, les signes d'attention, etc. Alpert & Kaiser (1992) ont trouvé que beaucoup de mères éprouvent des difficultés à identifier certaines conduites verbales ou non-verbales comme les demandes de la part de l'enfant. L'entraînement des parents peut être facilité par l'application de la grille d'observation que propose ici Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 133).

Tableau n° 74: Grille d'observation : Comment et pourquoi l'enfant communique-t-il ?

Source: Monfort & Juarez Sanchez (2007 :133).

Comment l'enfant communique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niveau I										
En pleurant										
En souriant										
En criant										
En faisant des sons vocaliques										
En faisant des gestes désordonnés										
Avec les bras ou les mains										
Niveau II										
En faisant des mimiques										
En riant										
En produisant toutes sortes de sons vocaliques ou consonantiques										
En tendant les bras										
Niveau III										
En hochant la tête pour dire « oui » ou « non »										
En cherchant à établir un contact visuel										
En pointant du doigt et en faisant des gestes										
En mimant ce qu'il veut dire										
En produisant des sons qui tiennent lieu de mots										
En utilisant de temps en temps des mots isolés										
Niveau IV										
En utilisant souvent des mots isolés										
En combinant des mots (difficiles à comprendre)										
En combinant deux mots ou plus										
En utilisant le langage gestuel ou une planche de communication										

Pour chaque comportement observé, la note va de 0 à 10. Seul le parent peut apprécier la qualité du comportement et des productions pour attribuer la note qui semble la meilleure.

Avant cette grille, Manolson (1985 : 17-18) avait mis sur pied une autre grille qui essaye de répertorier les différentes activités quotidiennes de l'enfant. L'évaluation se fait sur quatre variantes de fréquence (toujours, souvent, parfois, jamais) en fonction des capacités de chaque enfant.

Tableau n°75 : Grille d'observation : A propos de quoi l'enfant communique-t-il ?

Source : Manolson (1985 :17-18).

Thème de la communication ou activité	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Exemple
Nourriture ou boisson					
Jouets					
Vêtements					
Animaux familiers					
Autres objets					
Parents					
Frères et sœurs					
Parenté					
Amis					
Voisins					
Enseignant (e)					
Gardienne					
Autres personnes					
Manger					
Se laver					
Jouer					
Aller se promener					
Regarder la télé					
Ecouter de la musique					
Autres activités					

Au niveau de cette grille, il est demandé aux parents de cocher la case qui correspond au comportement de l'enfant.

Ce premier point inclut également l'objectif d'aider les familles à reconnaître et à valoriser les progrès de l'enfant : dans les cas graves dont l'évolution est très lente, la famille n'est pas toujours à même de se rendre compte de l'importance de certains petits pas qu'elle peut attribuer au hasard ou tout simplement de les ignorer.

Nous avons trouvé en clinique au Gabon que l'orthophoniste disposait de ces deux grilles d'observation. Nous les avons remises soit directement aux parents, soit à la personne qui accompagne l'enfant en rééducation. Des dix enfants de notre étude, 7 parents nous ont renvoyé les grilles. Notons néanmoins que les parents ont eu les difficultés à estimer la note qu'ils devaient attribuer à leur propre enfant au niveau de la grille de Monfort & Juarez Sanchez (2007). Certains se sont montrés très rigoureux tandis que les autres étaient plus souples envers leurs enfants. Il n'est donc pas facile d'évaluer son propre enfant.

Par contre, la deuxième grille, celle de Manolson (1985), a causé le moins de problèmes aux parents. Mais nous avons vu certains hésiter entre les cases « toujours/souvent » et « parfois/jamais ». Une fois de plus, il n'est pas aisément d'observer minutieusement son propre enfant.

➤ Réduire la tendance dirigiste

Garrard (1989 :16), à la fin de son travail d'analyse d'intervention parentale, a écrit qu'*« il semble que, quand les adultes réduisent leurs énoncés verbaux directifs, les enfants augmentent leurs propres contributions communicatives »*. Cette observation nous a été faite par la mère de David que nous avons évalué en clinique.

Ce principe est fréquemment abordé dans les ouvrages traitant de l'accompagnement familial et nous citerons le cas de Martin & Ménard (2000). Ceci dit, cet objectif peut être atteint par des démonstrations au cours desquelles l'orthophoniste, face aux parents, va montrer comment il est possible d'obtenir une excellente participation de l'enfant de façon naturelle, en s'introduisant dans la propre activité de l'enfant plutôt qu'en imposant des modèles tout préparés. Toutefois, tout ce que nous proposons à l'enfant n'obtient pas toujours une réponse favorable. C'est aussi un point que les parents doivent apprendre à gérer.

➤ Apprendre à mieux adapter notre communication et notre langage

Chaque parent, avant de commencer un programme de guidance, aura essayé ses propres ajustements, certains avec succès, d'autres beaucoup moins. Toutes recommandations que nous allons énumérer ne seront pas nécessaires pour tous les cas, car c'est notre propre observation de l'interaction parentale qui nous indique quels seront les aspects à modifier ou à encourager. Dans tous les cas, Monfort & Juarez Sanchez (2007), s'appuyant sur les travaux de Manolson (1985), proposent les recommandations suivantes :

- parler plus lentement, sans modifier pour autant l'intonation naturelle ;
- soigner la prononciation, mais sans l'exagérer et sans crier ni augmenter la fréquence tonale de la voix ;
- être plus expressif ;
- ne pas hésiter à répéter les énoncés, mais en étant très attentif aux réactions de l'enfant afin de ne pas le confondre ou le mettre sous pression : plutôt que les répétitions strictement égales, ce sont souvent des reformulations du même message qu'il faut fournir, avec de légers changements ;

- développer la communication non verbale : expressions du visage, gestes naturels, références au milieu (ne pas penser que vous aidez trop l'enfant) ;
- maintenir le respect du tour de parole en sachant que, pour certains enfants dysphasiques, cela suppose ralentir énormément le rythme des échanges ;
- encourager l'imitation réciproque, surtout au tout début du langage ;
- apprendre à ajuster la complexité des réponses verbales au niveau de développement de l'enfant (expliquer et surtout montrer en quoi consistent les expansions et les extensions) ;
- savoir simplifier les énoncés tout en maintenant leur correction formelle ;
- éviter, dans la mesure du possible, les énoncés interrompus ou désordonnés ;
- apprendre à utiliser les stratégies réparatrices les plus efficaces, quand l'échange est interrompu par manque de compréhension, soit de l'enfant, soit des parents ;

Certaines formes du genre « *hein ?* » ou « *qu'est-ce que tu dis ?* » ou encore « *répète* » provoquent souvent une réaction d'abandon de la part de l'enfant, alors qu'une répétition interrogative ou une hypothèse de compréhension favorisent le maintien de l'échange.

- apprendre à utiliser des facilitateurs d'évocation comme l'induction ou les questions à double alternative ;
- adopter une attitude positive d'encouragements, se montrer fier de ses progrès, content de ses « trouvailles », surpris de ses initiatives ;
- maintenir le climat normal de gratification, naturel lors du développement normal, mais si difficile à retrouver quand les acquisitions sont si lentes et parfois si limitées.

Pour certains cas difficiles, il est conseillé de compléter ces directives par un modelage plus systématique des interactions langagières. En effet, Alpert & Kaiser (1992) avaient déjà développé quatre principaux types de procédés de stimulation du langage lors de l'interaction spontanée. Ces procédés sont repertoriés dans la figure ci-dessous :

Figure n°25 : Procédés de stimulation du langage d'après Alpert & Kaiser (1992 : 45)

Procédés de Modelage

L'on propose à l'enfant un modèle verbal en relation avec ce qui attire son attention à ce moment :

- une réponse correcte de l'enfant reçoit une expression d'éloge, une expansion verbale et l'accès à l'objet désiré (si celui-ci était hors d'atteinte) ;
- une réponse incorrecte est suivie par la présentation du modèle corrigé ;
- une réponse correcte à ce nouveau modèle est suivie de l'éloge, l'expansion et l'accès à l'objet ;
- une réponse incorrecte est suivie d'un simple feed-back correcteur et de l'accès à l'objet.

Procédés d'Incitation et de Modelage

On propose une demande verbale en rapport avec le centre d'intérêt de l'enfant au moment de l'échange :

- une réponse correcte reçoit un éloge, une expansion et l'accès à l'objet ;
- une réponse est suivie d'une deuxième demande (si l'intérêt de l'enfant se maintient élevé ou s'il semble qu'il connaît la réponse) ou d'un modèle possible de réponse (si c'est le contraire) ;
- une réponse correcte à cette nouvelle demande ou au modèle à imiter est suivie de l'éloge, l'expansion et l'accès à l'objet ;

en cas de réponse incorrecte, on en revient au procédé antérieur de modelage.

Procédé du Retard Temporel « Time delay »

On identifie les occasions où l'enfant a besoin d'objets ou d'aide. On retarde l'offre de l'objet ou de l'aide :

- une réponse correcte de l'enfant, un éloge, une expansion et l'accès à l'objet ou l'aide nécessaire ;
- une réponse incorrecte est suivie par :
 - a) un deuxième Retard Temporel (et, si celui-ci échoue, par un retour aux procédés antérieurs) ;

- b) un procédé d'incitation et modelage ;
- c) un procédé de modelage.

L'enseignement « incidental » (Incidental Teaching)

L'on identifie d'abord les occasions où l'enfant demande habituellement un objet ou une aide, verbalement ou d'une autre manière. On profite de l'occasion pour proposer un modèle verbal ou une habileté communicative nouvelle, plus intelligible ou plus élaborée, en suivant les étapes :

- a) procédé modelage (pour entraîner des formes ou des structures nouvelles ou difficiles ou pour augmenter l'intelligibilité) ;
- b) procédé d'incitation et modelage (pour entraîner la complexité syntaxique ou les habiletés conversationnelles) ;
- c) procédé du retard temporel (pour entraîner l'initiative des comportements communicatifs à partir des stimuli de l'environnement).

Nous devons d'abord rappeler que le quatrième procédé, à savoir l'Enseignement Incidental, est la stratégie la plus difficile à appliquer par les parents et ceci s'explique par le fait qu'ils n'arrivent pas à détecter dans le comportement de leur enfant et dans l'environnement immédiat les éléments susceptibles d'être verbalisés de cette manière. En plus, la communication est avant un acte social qui relève de la culture et du milieu dans lequel on vit. Ces stratégies ont été élaborées en fonction de la population européenne et de son mode de vie. Quand nous demandons à un parent camerounais ou gabonais de changer de stratégies communicatives envers son enfant ayant un handicap, cela est très difficile. Nous avons observé dans ces pays deux positions face à un enfant portant un handicap : soit il est marginalisé soit il est cajolé exagèrement. Alors face à ces deux positions, il se crée un type de comportement noué d'un certain sentiment avec l'enfant qu'il est très difficile de changer.

➤ Apprendre à créer des situations communicatives actives

C'est un aspect aussi pour lequel une bonne démonstration face aux familles et un apprentissage coopératif font d'excellents résultats. Nous avons noté que certains parents possèdent spontanément une bonne attitude à ce niveau et font preuve d'initiative et de créativité. Pour les mères et les pères qui éprouvent encore certaines difficultés, Monfort & Juarez Sanchez (2007), s'appuyant sur Manolson (1985), proposent la série des mesures suivantes :

- Apprendre à capter et à retenir l'attention de l'enfant

Il ne s'agit pas de l'appeler constamment et encore moins de l'obliger à vous regarder en lui tenant le menton. A cet effet, il existe des petits moyens très efficaces, comme par exemple la maîtrise des motifs de distraction. Si nous voulons qu'il nous regarde, nous ramenons l'objet désiré près de notre visage ou alors nous déplacer et nous situer dans son champ visuel. Il est donc plus conseillé de parler avant de lui montrer l'objet que de le faire quand il est déjà plongé dans sa manipulation.

Au niveau de ce principe, Dupré Savoy pense qu'il faut adapter sa position, se mettre au niveau de l'enfant. Cela veut dire prendre le temps de se poser, de montrer sa disponibilité, de favoriser des moments d'attention conjointe et de communication. Manolson (1997 : 17) ajoute : « *Il peut voir les mouvements de notre bouche ... Il peut également voir et sentir l'accueil positif que nous réservons à ses tentatives de communication* ».

- Apprendre à utiliser les objets et les situations de la vie quotidienne

Les objets de la situation quotidienne de l'enfant, tels que le repas, le bain, la télé, le ménage, servent à stimuler les habiletés communicatives et verbales. Le langage parallèle (l'adulte verbalise ce que l'enfant est en train de faire), l'auto-conversation (l'adulte verbalise et commente ce qu'il est lui-même en train de faire) sont souvent des moyens de provoquer des conduites d'imitation spontanée. L'idéal que nous proposons aux parents est qu'il est souvent plus facile de faire parler un enfant à propos de quelque chose qui va se passer ou de quelque chose qu'il désire ou de ce qui est déjà terminé. Par exemple, si cet après-midi l'enfant doit aller à un anniversaire d'un ami, il n'est pas difficile d'obtenir un échange sur ce sujet : « *quel cadeau vas-tu acheter ? Quel vêtement vas-tu porter ? Qui d'autre est invité ? Qu'est-ce qui va se passer là-bas ? Ses parents sont au courant que tu es invité ? Aimes-tu ses parents ? Etc.* ».

- Apprendre à utiliser les jouets de l'enfant

Les objets de l'enfant sont utilisés avec le consentement et la participation de celui-ci. Il faut que l'enfant sente que l'adulte est en train de s'amuser et cela doit être clairement exprimé à travers sa joie, sa surprise, sa désillusion ; bref, il faut montrer à l'enfant son intérêt pour le jeu.

- Apprendre certains jeux traditionnels à l'enfant

Les chansons enfantines, les jouets traditionnels et autres, tout en montrant à l'enfant comment les chanter, les utiliser et les manipuler, favorisent le développement du langage et de la parole. Dupré (2007) a trouvé que l'utilisation des comptines, de routines de jeux et d'interactions permet de fournir un modèle plus clair et stable. Ces activités favorisent l'imitation (motrice ou verbale) et donnent l'occasion à l'enfant de pouvoir anticiper la suite. Ce principe a eu un écho favorable auprès des parents de nos enfants, car la plupart restent attachés à leur culture malgré qu'ils ne la transmettent pas à leur enfant.

- Apprendre à utiliser les compétitifs

Les jeux de cartes, de Ludo, de loto, etc. en sachant que le plus important n'est pas toujours le vocabulaire des images représentées ou les photos, mais toute l'interaction liée à ce type de jeu et les supports verbaux qui y sont attachés. Exemple : « *et cette carte, c'est pour qui ? Moi, j'en ai trois et toi ? Je vais te gagner. Il ne m'en manque plus qu'une seule !!! Oh ! J'ai pas de chance. C'est à qui le tour ?* ». Le jeu des cartes et de ludo sont les plus répandus au Cameroun et au Gabon. Pendant les vacances les parents les pratiquent souvent avec leurs enfants. A cet effet, tous les parents ont fait la partie avec leurs enfants en clinique et nous avons noté que les enfants réagissaient favorablement.

- Apprendre à lire des livres d'images et à raconter des histoires à l'enfant

A ce niveau, il existe une série de livres illustratifs à l'instar du jeu « loto des couleurs et des formes 2-4 ans » : Nathan, Yvette Barbetti et Christian Galinet (1991). Cette activité a été régulièrement menée en clinique pendant les séances de rééducation. Les enfants sont toujours attirés par les images et les photos et ce qui nous permet de raconter l'histoire à l'enfant avec des trous afin de l'amener à les compléter.

➤ Eliminer ou réduire les conduites négatives

Il s'agit là d'un aspect délicat. Tout d'abord, nous devons les identifier clairement ; ce qui n'est pas évident car les parents ne les montrent pas en public. Ensuite, nous devons essayer de les modifier sans pour autant donner aux parents l'impression qu'ils sont coupables. Les points négatifs sur lesquels nous devons insister sont :

- les reproches, les commentaires négatifs ou désabusés et les punitions liées directement au langage et à la parole ;

- les manifestations d'anxiété qui se traduisent souvent au niveau de la crispation de la voix, la tension du visage, les soupirs. Il s'agit des conduites réflexes chez l'adulte.
- les corrections explicites (*« on ne dit pas comme ça ; dis-le bien »*) ;
- les demandes de langage hors contexte (*« parle bien devant la tantine, elle ne va rien te faire, tu as vu comment elle est belle ? »*).

➤ Apprendre certaines techniques

Dans certains cas, nous avons constaté qu'il était nécessaire d'introduire des modifications importantes à la communication, comme l'usage de signes gestuels ou d'autres systèmes alternatifs ou augmentatifs. Le programme familial, dans ce cas précis, doit articuler la meilleure façon de permettre aux parents d'apprendre ces techniques, soit de manière individuelle, soit en groupe.

C- La mise en place d'un accompagnement familial

Il existe bien entendu plusieurs façons d'organiser la formation des familles et tout dépend souvent des structures et des moyens dont dispose l'orthophoniste. Il est cependant possible de mettre en place un programme au sein du cabinet de nature à ne pas augmenter la durée de la prise en charge. Les praticiens ont l'habitude de proposer un programme d'assistance aux séances en trois étapes.

La première étape est **l'observation**. La mère ou le père de l'enfant assiste à la séance comme observateur. Naturellement, nous leur demandons de s'abstenir de poser toute question ou de faire tout commentaire devant d'enfant. Nous n'en faisons pas non plus. Au bout de quelques séances (4 ou 5), nous demandons à la mère ou au père de venir à la prochaine séance sans son enfant. Au cours de cette séance, l'orthophoniste a un entretien avec le parent au cours duquel celui-ci / celle-ci est appelé (e) à faire les commentaires des dernières séances, à exprimer toutes ses inquiétudes et même des suggestions. Cet entretien nous permet de comprendre le degré de compréhension que le parent possède du trouble de son enfant de ses intentions communicatives ainsi que des stratégies utilisées lors de la séance. A la fin, le praticien essaye de lui faire comprendre ce qu'il n'a pas pu discerner tout seul et lui expliquer ce que nous faisons avec son enfant.

La deuxième étape est la **participation**. Le père ou la mère se situe près de nous et nous préparons des activités communes et essayons de rediriger les initiatives de l'enfant vers le

parent. Cela permet de mieux observer le style interactif des parents, leur manière de répondre aux difficultés de l'enfant. Cela est analysé de nouveau lors d'un entretien en dehors de la présence de l'enfant.

La dernière étape est celle de la **généralisation**. L'orthophoniste est en position d'observateur et demande à la mère ou au père d'assumer la direction du jeu, de l'activité ou de la tâche, suivant le niveau d'intervention. Il s'agit pour nous d'analyser non seulement la capacité d'interprétation et de réponse des parents, mais aussi leur capacité d'initiative, qui sera commentée et développée lors de nouveaux entretiens. Cet échange de séances entre enfant et parent est très profitable et l'enfant obtiendra beaucoup plus d'avantages de cette analyse dirigée que des 30 ou 45 minutes d'orthophonie qui lui correspondaient.

Généralement, ces activités sont enregistrées sous une vidéo, mais lors de notre stage en clinique, nous ne disposons pas de cet outil. Les entretiens que nous avons réalisés avec les parents disponibles n'ont pas été enregistrés. Comme nous le disions tantôt, les centres de rééducation en Afrique ne disposent pas du matériel adéquat pour la thérapie du langage. Les parents de leur côté n'ont pas assez de moyens pour supporter le coût de la prise en charge et la conséquence se lit sur le type de matériel utilisé par les praticiens. La vidéo a un seul avantage, à savoir revisiter les séances précédentes point par point et revoir les moments de faiblesse de l'orthophoniste, du parent ou de l'enfant pour permettre de nous améliorer.

6-2-3-2- Stimulation fonctionnelle

La stimulation fonctionnelle tire sa source de l'hypothèse qui postule que les enfants dysphasiques ont principalement certaines limitations dans leur capacité de traitement de l'input. Cette hypothèse a été largement soutenue par Stark & Montgomery (1995). Par conséquent, il semble logique de penser qu'une première mesure susceptible de faciliter leur apprentissage consiste à modifier les conditions de la stimulation langagière pour que celle-ci soit plus favorable, c'est-à-dire qu'elle exige moins d'efforts de la part de l'enfant. Il existe deux niveaux de programmation : le premier reprend les principes de l'interaction familiale et le second se base sur un contrôle beaucoup plus strict des contingences de l'interaction. C'est ce que Monfort & Juarez Sanchez (2007) appellent respectivement la « *stimulation ouverte* » et les « *activités fonctionnelles* ». La stimulation fonctionnelle est une activité essentiellement clinique. Nous l'avons menée au Cabinet Orthophonique de Tsinga à Yaoundé – Cameroun et à la Fondation Horizons Nouveaux à Libreville – Gabon.

A- La stimulation ouverte : du jeu à la conversation

L'objectif de la stimulation ouverte est de fournir à l'enfant des modèles communicatifs et langagiers naturels, à l'intérieur d'interactions ouvertes de préférence dirigées par l'enfant. Nous savons d'ordinaire que dans les situations interactives naturelles à la maison, le langage utilisé par les parents se produit généralement à l'intérieur de situations déterminées où le langage est souvent redondant par rapport à l'action ou l'objet. Bien plus, certains mots et certaines tournures ne sont émis que de façon irrégulière dans le temps et doivent donc être appris par l'enfant à travers un processus de mémorisation. Les signifiés sont traduits par des signifiants très divers, selon l'interlocuteur, le moment ou l'intension.

Weitzman (2000) décrit les différents rôles que joue l'adulte dans les interactions et leur impact. D'après cet auteur, le mot « privilégié » a toute son importance. Il ne s'agit pas de taxer un parent de « formel », mais il peut s'agir d'une stratégie d'adaptation aux difficultés de son enfant sans pour autant être le reflet de sa personnalité.

Ces séances sont ouvertes dans le sens où elles se plient aux intérêts de l'enfant et à son style communicatif. C'est lui qui dirige l'interaction et le praticien profite du chemin qu'il indique pour y placer des repères, des éléments reconnaissables de telle façon qu'il puisse repasser plusieurs fois sur les mêmes traces en donnant l'occasion à l'enfant de reprendre successivement les mêmes constructions en les peaufinant jour après jour.

A la fin, il faudra que la relation que nous établissons avec l'enfant présente certaines caractéristiques affectives différentes de la relation qu'il maintient avec ses parents en évitant de tomber dans le penchant de tout expliquer affectivement. Il s'agit d'une dimension qui reste aussi importante dans la construction partagée du langage et de la personnalité de l'enfant d'après Dubois (1988).

Du jeu, nous passerons peu à peu à la conversation. Dans Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 149), nous trouverons cette phrase : « *nous partirons sans doute du « ici et maintenant » mais peu à peu, nous en arriverons à parler de demain, d'ailleurs, d'hier* ». La conversation a ses règles qui ne sont pas toujours explicites ; c'est à travers une pratique suffisante et variée que nous les introduisons peu à peu. Blank et Marquis (1987) proposent plus de 80 situations possibles pour amorcer une conversation. Le programme prend comme base de la conversation l'apprentissage coopératif qui implique nécessairement des échanges verbaux et fonctionnels.

Ces situations sont groupées en 5 sections qui représentent plus ou moins une progression en fonction de la complexité des référents, des fonctions pragmatiques sollicitées et du caractère

plus ou moins individuel ou collectif des échanges qui peuvent se produire à l'intérieur des activités proposées. Les 5 sections sont les suivantes :

- organisation d'objets ou de matériel ;
- transformation du matériel ;
- analyse perspective du matériel ;
- jeux et activités motrices ;
- représentation dramatique.

Tough (1976 : 91-92) propose pour un contexte scolaire des activités de langage qui partent de sept usages fondamentaux qui se développent en différentes stratégies qui ne sont pas exclusives d'ailleurs pour chaque fonction et sont de complexité croissante. Ces activités partent du jeu à la conversation et permettent aussi de stimuler le langage chez l'enfant.

Figure n°26 : Fonctions du langage : usages et stratégies de renforcement

Source : Tough (1976 : 91-92)

A- Auto-affirmation
<i>Stratégies :</i>
1- Référence aux nécessités et désirs physiques ou psychologiques
2- Protection personnelle
3- Justification du comportement et réclamations
4- Critiques aux autres
5- Menaces
B- Directionalité
<i>Stratégies :</i>
1- Supervision des propres actions
2- Direction des actions personnelles
3- Direction des actions des autres
4- Collaboration
C- Récit des expériences présentes et passées
<i>Stratégies :</i>
1- Dénomination des composantes de l'épisode
2- Référence aux détails (couleur, dimension...)
3- Référence aux incidents
4- Référence à la séquence des faits
5- Comparaison

6- Reconnaissance des aspects de relation
7- Réalisation d'une analyse des faits en utilisant des caractéristiques antérieures
8- Reconnaissance de la signification centrale de l'épisode
9- Réflexion sur la signification des expériences, y compris les propres sentiments
D- Vers le raisonnement logique
<i>Stratégies :</i>
1- Explication d'un processus
2- Reconnaissance des relations causales et de dépendance
3- Reconnaissance des problèmes et des solutions
4- Justification des jugements et des actions
5- Réflexion sur les faits et émission de conclusions
6- Reconnaissance de principes
E- Prédire
<i>Stratégies :</i>
1- Anticipation et prévision des faits
2- Anticipation du détail des faits
3- Anticipation d'une séquence de faits
4- Anticipation de problèmes et solutions possibles
5- Anticipation et reconnaissance de possibilités alternatives de l'action
6- Prédiction des conséquences des actions et des incidents
F- Projection
<i>Stratégies :</i>
1- projection dans les expériences des autres
2- projection dans les sentiments des autres
3- projection dans les réactions des autres
4- projection dans les situations non vécues
G- Imaginer
<i>Stratégies :</i>
1- développement d'une situation imaginaire fondée sur la vie réelle
2- développement d'une situation imaginaire fondée sur la fantaisie
3- développement d'une histoire originale.

B- Les activités fonctionnelles

Les activités fonctionnelles sont des exercices qui répondent à certaines conditions. C'est la démarche qui soutient les techniques de rééducation développée par Davis et Wilcox (1981) pour les patients aphasiques, ou comme les jeux de communication de Conant et al (1983) dont l'efficacité pour l'apprentissage des structures formelles du type Nom + Verbe + Circonstancielle de lieu a été démontrée. Le but de l'activité fonctionnelle n'est pas l'apprentissage direct d'un mot ou d'une forme linguistique déterminée, sinon l'exercice des processus de compréhension et de production à partir de la modification des contingences de la situation. Certains enfants ayant un langage très limité sont parfois efficaces à ce niveau mais d'autres, dont la parole et le langage peuvent présenter par contre une assez bonne qualité formelle, ont cependant beaucoup du mal à comprendre et à se faire comprendre. C'est souvent le cas chez certains déficients mentaux et les dysphasiques. Ils ont des difficultés au niveau de l'intersubjectivité qui conditionne tous nos échanges car pour rester dans la communication avec l'autre, il faut tenir compte de son information préalable, du contexte et de l'intention.

Une activité fonctionnelle suppose que nous devons prévoir les instruments et les techniques grâce auxquels l'orthophoniste va pouvoir agir sur la situation communicative de départ et la transformer de telle sorte qu'elle situe l'enfant face à certaines difficultés que l'apprentissage de nouveaux mots, de nouvelles formes verbales lui permettra de surmonter avec l'aide de ses parents.

Tout d'abord nous mettons en place une situation déterminée par l'objectif de notre intervention et définie à partir des critères ci-après :

a) une fonction communicative : demander, ordonner, décrire, expliquer, raconter, etc. Il est possible de prévoir d'autres variables pour augmenter ou diminuer la complexité d'une même situation mais les cinq (Monfort & Juarez Sanchez (2007)) que nous décrivons ci-dessous semblent plus opératives.

La première variable agit sur la complexité du référent. C'est-à-dire si l'exercice consiste à décrire verbalement un dessin afin que l'interlocuteur, sans avoir vu l'original, arrive à en faire une copie, il est évident que certains dessins seront plus faciles à décrire que d'autres.

La deuxième variable agit sur la situation communicative. L'échange peut être fait en présence de l'interlocuteur, à distance, en cachant ou non le référent aux yeux de l'enfant. De cette manière, on peut progressivement passer d'une situation de dialogue naturel à une situation de communication référentielle qui pose un certain nombre de problèmes pragmatiques évoqués par Leinonen et Letts (1997).

Quant à la troisième variable, elle agit sur l'interlocuteur. Celui-ci peut être l'orthophoniste, le parent ou un autre enfant. L'interlocuteur peut être le destinataire du message ou un intermédiaire qui devra le transmettre à une troisième personne. On peut également introduire l'imaginaire et l'interlocuteur devient tous à tour un roi, un chef d'entreprise, la maîtresse. Ces changements de rôle impliquent des ajustements pragmatiques et formels.

La quatrième variable agit sur le code. On peut laisser à l'enfant la possibilité d'une communication totale ou la réduire en fonction de la situation de communication.

La dernière variable agit quant à elle sur le temps et l'aspect ; c'est-à-dire sur la relation qui existe entre le moment où l'on parle et le moment où se réalise l'action du référent. Les actions peuvent présenter un caractère de durée ou d'instantanéité, de répétition ou pas.

Tableau n° 76: Récapitulatif des variables de complexité

De référent
<ul style="list-style-type: none"> - la qualité ; - la complexité ; - le degré de ressemblance entre les éléments ; - la familiarité ; - le caractère réel ou imaginaire.
De situation
<ul style="list-style-type: none"> - être l'émetteur ou le récepteur ; - présence ou absence du référent ; - contrôle visuel du résultat de l'émission ; - activité individuelle ou collective ; - imposition d'une limite expressive arbitraire.
D'interlocuteur
<ul style="list-style-type: none"> - communication directe ou avec intermédiaire ; - un seul interlocuteur ou plusieurs ; - adulte ou enfant ; - familier ou pas ; - spontané ou jouant un rôle.
De code
<ul style="list-style-type: none"> - communication totale ;

<ul style="list-style-type: none"> - communication orale exclusivement ; - communication écrite exclusivement ; - utilisation de systèmes alternatifs et/ou augmentatifs.
<p>De temps</p> <ul style="list-style-type: none"> - simultanéité ou pas entre le moment de parole et le contenu référé ; - présence ou absence de structure temporelle à l'intérieur du référé.
<p>D'aspect</p> <ul style="list-style-type: none"> - actions brèves ; - états ; - actions d'une certaine durée ; - actions qui se répètent.

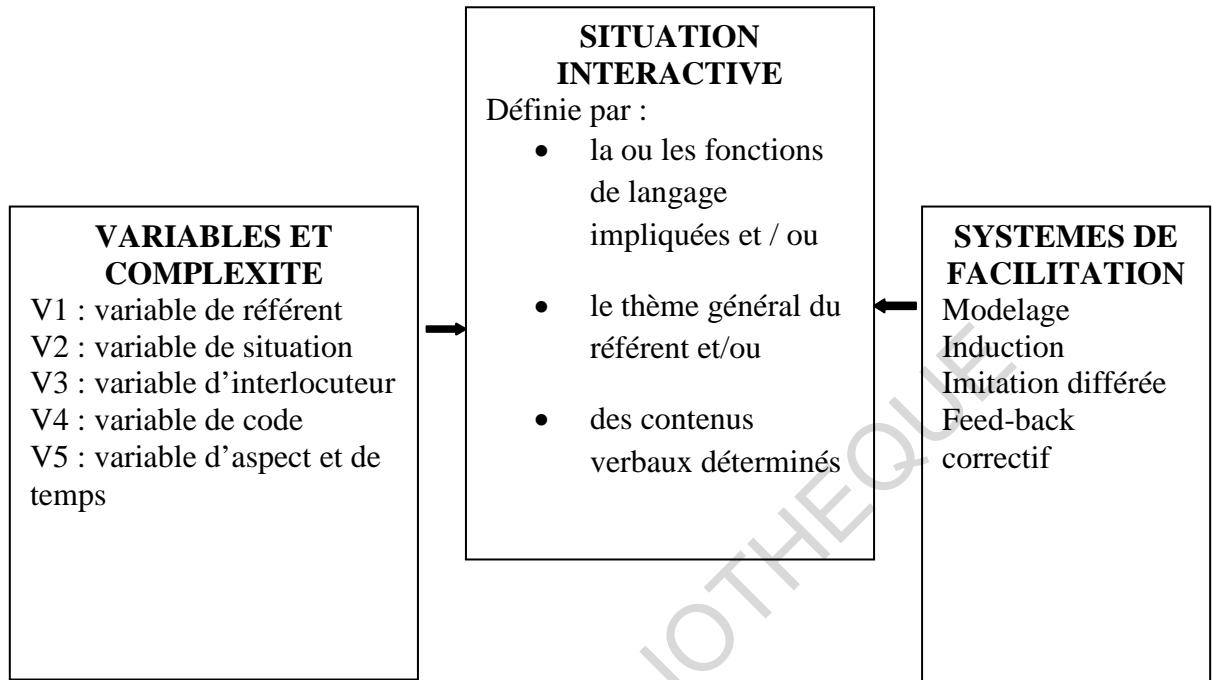
Pour lui offrir notre aide, nous disposons d'un jeu de technique, plus ou moins directs, ce qui va nous permettre d'introduire différents niveaux de facilitation et de prévoir leur retrait progressif. Monfort & Juarez Sanchez (2007) distinguent quatre principaux systèmes de facilitation:

- Le modelage : il s'agit de l'aide la plus explicite : l'adulte donne un modèle à suivre et demande que l'enfant répète la conduite enseignée.
- L'induction : si l'enfant sait imiter un comportement, nous pouvons passer à une aide moins directe, en amorçant le modèle verbal. Nous donnons le premier mot, la première syllabe. Nous pouvons aussi indiquer du doigt le point important à ne pas oublier ou l'élément pertinent de la séquence.
- L'imitation différée : c'est le type d'aide le plus utilisé dans ce genre d'activité. C'est donc l'adulte qui réalise d'abord l'exercice puis c'est à l'enfant qui intervient dans un cadre similaire mais pas exactement avec le même référent. Il ne s'agit pas donc seulement de répéter mais d'imiter et de généraliser.
- Le feed-back correctif : c'est l'aide que nous continuons de fournir pendant l'activité de l'enfant, en reprenant ses énoncés et en leur donnant la forme adéquate.

L'activité fonctionnelle a été schématisée par Monfort & Juarez Sanchez (2007 :159).

Nous reprenons ce schéma à travers la figure ci-après :

Figure n° : 27 : Organisation d'une activité fonctionnelle



Source : Monfort & Juarez Sanchez (2007 :159)

6-2-4- Mise en place des systèmes augmentatifs

Un point central de notre intervention reste que l'enfant puisse communiquer malgré ses déficits. Un autre moyen pour y parvenir, c'est le recours aux systèmes augmentatifs. A ce sujet, Billard (2005: 75) déclare:

L'utilisation de codes augmentatifs de la communication s'impose très tôt chez tout enfant dysphasique restant inintelligible ... Quelle que soit la méthode ... l'aventure n'a de sens que si le code est introduit progressivement en commençant par les mots les plus utilisés dans la vie quotidienne de l'enfant et en le véhiculant dans l'environnement de l'enfant.

Le renforcement qualitatif et quantitatif de la stimulation langagière naturelle, quoiqu'indispensable, n'est cependant pas toujours suffisant pour améliorer la compréhension ou l'expression des enfants dysphasiques. Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 188) pensent que :

Il faut avoir recours à certaines modifications des processus d'apprentissage, à certains procédés d'ajustement, étrangers à l'interaction naturelle, que les praticiens ont

élaborés au cours de leur expérience à partir d'une approche empirique mais dont on ne peut nier l'efficacité.

Nous explorerons tour à tour les procédés de renforcement de l'input, les procédés de facilitation de l'output, l'entraînement des capacités liées aux troubles associés et les procédés d'intervention formelle.

6-2-4-1- Renforcer l'input

En suivant le modèle explicatif et descriptif des dysphasies d'après Rapin & Allen (1983), les difficultés des enfants dysphasiques se situeraient au niveau des processus de discrimination, d'identification, de segmentation et/ou rétention en mémoire des différents éléments constitutifs du langage et de la parole. Généralement, la compréhension est moins altérée que l'expression. Mais dans les tests ou épreuves spécialisées, les difficultés de compréhension apparaissent clairement. Ce qui n'est pas toujours des parents qui n'hésitent pas à nous dire « *l'enfant comprend tout ce qu'on lui dit* ».

Cette perception imparfaite et ce recours à l'information non verbale complémentaire va avoir des effets immédiats sur l'expression verbale parce que les éléments stockés en mémoire et que l'enfant va évoquer au moment de produire un message seront des éléments imprécis, tronqués, déformés ou structurés sur la base d'un schéma qui peut être différent de celui de l'enfant normal.

Comme chez l'enfant sourd, les symptômes expressifs seraient principalement le reflet des difficultés de traitement de l'information verbale reçue. Pour Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 189),

Il semble donc assez logique que les praticiens aient essayé de modifier l'input que reçoivent ces enfants afin qu'ils puissent plus facilement discriminer, identifier, mettre en séquence et retenir en mémoire non seulement le sens général des énoncés mais aussi les éléments dont ils se composent. Il s'agit essentiellement d'accompagner la parole d'une série d'informations supplémentaires, dans l'espoir que d'autres circuits d'intégration sensorielle soient capables d'augmenter l'efficacité du circuit réceptif normal.

Au moment de l'usage de ces systèmes, c'est l'adulte qui les utilise au moment où il parle à l'enfant ou quand il lui fait faire des exercices. L'efficacité de ces procédés dépendra alors du type de trouble de l'enfant, de son âge et de son niveau cognitif. Le praticien dispose d'un ensemble d'instruments et observe la démarche interactive dans laquelle l'adulte propose et

l'enfant dispose. Parmi ces systèmes, nous distinguons les signes, les gestes d'appui à la communication et les modifications intonatives.

➤ Les signes

Aux gestes naturels qui accompagnent la communication au quotidien, s'ajoutent les signes de la Langue des Signes. Monfort, Rojo, Juarez (1981), parlent de la communication bimodale. Elle permet de visualiser la présence et l'ordre des mots, c'est-à-dire les structures sémantiques et syntaxiques des énoncés ; le canal visuel permet de renforcer le canal auditif. Plusieurs travaux ont enrichis les recherches dans ce domaine à l'instar von Tetzchner (1984). Leurs résultats ont montré que le procédé le plus efficace est celui où l'orthophoniste présente le mot et le signe et demande à l'enfant d'imiter les deux actes à la fois.

L'emploi de signes comme renforcement de l'input permet de corriger l'expression de l'enfant agrammatique en fixant la valeur et la place des mots-fonction dans la phrase pendant les exercices.

➤ Gestes d'appui à la prononciation

Il s'agit des gestes que l'adulte réalise en même temps qu'il parle et qui s'associent à la production des phonèmes, surtout les phonèmes consonantiques. Ils sont généralement accompagnés par un renforcement de la lecture labiale car ils se réalisent tout près de la bouche et face à l'enfant. La méthode que nous utilisons est celle qui prévaut en France. Il s'agit de la méthode Borel-Maisonny (1979). Nous n'avons pas eu de résultats concluants avec ce procédé chez nos patients nonobstant le fait que nous la trouvons adaptée et appropriée.

➤ Modifications intonatives

C'est une possibilité encore peu explorée chez les dysphasiques mais utilisée depuis années chez les patients aphasiques acquis. Il s'agit de faire répéter les mots avec une intonation exagérée ou chantée. Nous avons eu quelques cas de succès avec cette technique mais le lendemain, l'enfant Emmanuel avait tout oublié. Mais quand nous l'assistions, il parvenait à terminer les dernières syllabes de mots apparaissant à la fin des vers de la chanson.

6-2-4-2- Faciliter l'output

La grande majorité des systèmes augmentatifs proposés ont été focalisés vers la facilitation de la parole ou du langage. Au niveau de la facilitation de l'output, l'on introduit une autre démarche, explicite, qui demande à l'enfant d'imiter l'adulte ou le praticien. Pour être plus précis, le principe consiste à introduire un support supplémentaire entre la réception d'un message et sa reproduction ou entre l'élaboration du sens et la production de l'énoncé.

A cet effet, Monfort & Juarez Sanchez (2007 :193) disent :

En général, ces « techniques de contournements » s'utilisent tant pour l'input que pour l'output, dans une proportion qui dépendra de l'importance des troubles de l'enfant dans chacun des versants, réceptif et productif.

Dans la facilitation de l'output, l'orthophoniste utilise quatre types de supports : les signes et les gestes, les supports graphiques du sens, les supports graphiques de la parole et les supports tactiles et cinesthésiques.

➤ **Signes et gestes**

L'orthophoniste demande à l'enfant de reproduire l'ensemble de signes ou de gestes d'appui de façon simultanée. Il peut arriver que certains aient besoin d'un premier temps où ils imitent d'abord la phrase en signes avant de l'essayer oralement par la parole. En clinique, nous avons constaté que 8/12 des enfants, sur lesquels nous travaillions, éliminaient les signes et les gestes aussi rapidement que l'accès à la parole était possible. Nous devons néanmoins noter que la maîtrise des signes et des gestes n'est pas aussi facile pour les enfants car ils sont déjà soumis à plusieurs exercices.

➤ **Supports graphiques du sens**

Il s'agit de visualiser certains éléments significatifs des énoncés en disposant au préalable des pictogrammes et des idéogrammes d'une part et de l'écriture d'autre part. Les supports graphiques présentent plusieurs avantages par rapport à l'information auditive car ils empruntent le canal visuel. Ces supports sont stables, manipulables et ordonnés dans l'espace. Nous devons dire que nous n'avons pas eu l'occasion d'utiliser ces supports car l'orthophoniste de la structure, non seulement ne connaissait pas leur usage mais aussi ne les possédait pas. La rééducation des enfants dysphasiques est un travail laborieux, proportionnel à leur degré de sévérité de trouble. Les structures d'accueil, en particulier ici en Afrique subsaharienne, ne disposent des moyens

nécessaires pour s'équiper. Non seulement la rééducation coûte chère mais aussi elle s'étend sur plusieurs années. Klees (1994 : 241) affirme que : « *apprendre à lire à un enfant sévèrement dysphasique est difficile, très difficile mais possible, à la condition de bien respecter les étapes et d'éviter toute approche phonétique...* »

C'est dans le même ordre d'idées que Monfort (1996), parlant des supports graphiques du sens, disait qu'il s'agit d'un système augmentatif qui permet une réception renforcée des éléments de la langue et de la parole et facilite par conséquent une meilleure expression orale. L'une des caractéristiques majeures de cette approche est que le contenu à lire et à écrire est tiré uniquement des productions de l'enfant. Ce qui a un rapport avec la stimulation fonctionnelle qui lui en fournit le contenu.

➤ Supports graphiques à la parole

Dans certains cas de dysphasies, les supports de signes et des graphiques ne sont pas faciles à utiliser car ils demandent un effort de mémoire à l'enfant. En plus l'écriture n'est pas toujours applicable. De même, si elle informe sur la présence du phonème, elle ne dit rien sur ce qu'il faut en faire.

Les supports graphiques permettent de démontrer tout le mécanisme producteur de la parole face à l'enfant pour ensuite essayer de tout remettre en place. Les graphiques les plus utilisés sont de Borel-Maisonny (1979). Monfort & Juarez Sanchez (2007) estiment qu'il faut avoir de bonnes connaissances en phonétique acoustique pour pouvoir développer les schémas semblables.

Nous n'avons pas pu utiliser ces graphiques car la structure ne disposait pas des graphiques Borel-Maisonny (1979).

➤ Supports tactiles et cinesthésiques

C'est une approche utilisée chez les sourds. Comme chez l'enfant sourd, certains enfants dysphasiques améliorent leur production orale grâce au contact des organes phonatoires et articulatoires de l'adulte. La reproduction des gestes d'appui à la prononciation peut faciliter l'imitation de certains enfants par un effet de synergie comme l'explique Prado (1999) dans son procédé de la Dynamique naturelle de la parole. Ce procédé permet de modifier les aspects comme la tension, la durée, la hauteur, le point d'articulation d'une façon plus ludique, plus naturelle et plus indirecte qu'une approche classique, à l'aide d'un miroir, du guide-langue ou de la spatule. La méthode du miroir, de la spatule et du guide-langue est répandue dans la

rééducation des troubles articulatoires isolés prônée par Maurin-Chérou (1993). Cette technique, étant la plus courante, nous l'avons appliquée en clinique sur les enfants Kévin, Louise, Nélie et Dany avec succès dans l'articulation des consonnes post palatales [k, g]. Ils avaient tendance à les produire au niveau du palais dur.

6-2-4-3- Entraînement des capacités liées aux troubles associés

La dysphasie, d'après Lévy (2007 : 49),

est un trouble spécifique du langage (TSL) qui se définit comme une difficulté de l'acquisition du langage oral non imputable à d'autres facteurs associés endogènes (intelligence et audiogramme normaux) ou exogènes (enseignement conventionnel).

Pourtant, d'après McArthur & al (2000), 51 % des enfants avec TSL ont également des difficultés de lecture. Ce qui déduit la présence de troubles associés aux déficits linguistiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage. La présence d'autres troubles au sein des troubles spécifiques du développement du langage amène les spécialistes à faire une prise en charge pluridisciplinaire plutôt que de s'intéresser à leur origine. Dans l'intervention, un programme de stimulation des aspects déficitaires est réalisé parallèlement au travail linguistique basé beaucoup plus sur la phonologie.

La plupart des techniques d'entrainements utilisés chez les enfants dysphasiques sont : le travail de l'attention, le travail au niveau de la perception et de la discrimination, le travail sur la mémoire et la séquentiation temporelle, le travail sur le rythme et la psychomotricité.

➤ **Travail de l'attention**

L'attention est l'aspect le plus perturbé chez les enfants dysphasiques. Généralement dès les premières années, on attribue le trouble de langage à un manque d'attention de l'enfant. Cooper et al (1978) proposent une série d'exercices et d'activités en fonction de le l'âge du patient visant à normaliser son attention.

- Si l'enfant a une tendance extrême à la distraction dès les premières années, il s'agit d'une attention brève. Il faut absolument contrôler le milieu ;
- L'enfant se concentre un certain temps mais uniquement sur une tâche qu'il a choisie, c'est une attention brève et rigide qui n'admet pas d'interruption. Il faut que nous adoptions constamment notre travail à son intérêt ;

- L'attention devient unilatérale mais plus flexible et le contrôle dépend toujours de l'adulte vers trois ans. Nous devons faire attention au temps entre les consignes et les tâches demandées ;
- Vers quatre ans, l'enfant commence à contrôler lui-même son attention, toujours unilatérale mais plus autonome vis-à-vis de l'adulte ;
- A cinq ans, il atteint le stade d'adéquation scolaire : son attention peut être deux fois plus orientée, toutefois instable ;
- Le dernier stade est atteint entre six et sept ans. Sa capacité d'attention lui permet de réaliser une tâche autonome plus longue et d'offrir une certaine résistance aux distractions.

Ces activités doivent être dirigées vers les centres d'intérêt de l'enfant. Pour ce faire, la prise en charge est individuelle. Nous avons eu comme support la grile d'observation de Manolson (1985) intitulée « *A propos de quoi l'enfant communique-t-il ?* ». Pour chaque enfant, l'orthophoniste adapte ses exercices étant donné que le plus vieux sujet de notre étude était âgé de 6 ans 3 mois au moment de l'évaluation. Loin d'être orthophoniste, nous avons tout simplement observé le thérapeute faire.

➤ Travail au niveau de la perception et de la discrimination

Améliorer la perception et la discrimination amène l'orthophoniste à mettre sur pied deux techniques. La première essaye de renforcer la capacité centrale de traitement auditif. La deuxième est une technique qui facilite l'apprentissage du langage en fournissant à l'enfant des conditions optimales d'input. Monfort & Juarez Sanchez (2007 : 200) ont trouvé que

Une approche à partir de stimuli non verbaux permet souvent d'obtenir une meilleure collaboration de l'enfant, sans doute parce qu'elle le situe dans un contexte non conflictuel mais ces exercices devraient incorporer le plus rapidement possible la voix et les éléments de parole comme objets de perception et de discrimination si l'on veut qu'ils aient une répercussion réelle sur les capacités que la communication orale met en jeu.

Miller et al (1999) ont mis sur pied un programme d'entraînement sur ordinateur destiné à confirmer leurs théories sur l'origine des troubles spécifiques du langage. Une partie des exercices se focalise sur l'amélioration de la discrimination de stimuli auditifs et de la séquence temporelle de présentation et l'autre partie présente à l'enfant une parole acoustiquement modifiée. Les conditions méthodologiques de la recherche, l'hétérogénéité de la population et

l'association parallèle de deux types d'entraînements à deux niveaux simultanés (auditif et visuel) rendent l'interprétation des résultats réfutables. Cependant, cela a suscité un grand intérêt auprès des chercheurs étant donné que les résultats obtenus étaient si impressionnants.

Comme on peut le constater, un tel dispositif n'est pas encore à la portée des quelques orthophonistes qui exercent en Afrique subsaharienne. Les enfants que nous avions en clinique n'ont pas connu ce genre d'entraînements.

➤ Travail sur la mémoire et la division du temps

La plupart des études récentes (Coquet et al 2009) mettent en relation les difficultés langagières des enfants dysphasiques et leur capacité de structurer le temps et d'organiser leur mémoire en fonction de ce paramètre. Ces auteurs ont introduit la question de la maîtrise du temps au niveau de l'épreuve « Tâche pragmatique 1 ». Dans cette épreuve, le testeur demande à l'enfant « *Dis-moi, c'est le matin ou l'après midi ?* » ; « *Pourquoi dis-tu que c'est le matin/après-midi ?* ». La plupart des enfants que nous avons testés n'ont pas donné de réponse acceptable à cette question. Ce qui rejoint ces études pour confirmer que les enfants dysphasiques n'ont pas la maîtrise du temps. Pour y parvenir, Monfort & Juarez Sanchez (2009) proposent une série d'activités parmi lesquelles :

- Une suite d'actions enchaînées de manière logique que l'enfant doit reproduire. A cet effet, il est généralement utilisé les objets de la vie courante où il s'agit de montrer ou de les mettre en action ordonnée ;
- Une suite d'actions sans relation entre elles que l'enfant doit reproduire. Dans ces deux exercices, on peut introduire la variante qui consiste à reproduire immédiatement la séquence ou la reproduire après un certain temps d'attente ou de distraction ;
- Utilisation du canal visuel pour travailler la mémoire séquentielle à travers les jeux de mise en ordre des séries de formes et des couleurs ;
- Utilisation de différents instruments de repère pour la structuration du temps dans la vie courante. On utilise couramment le schéma graphique de la journée ou de la semaine que le praticien remplit au fur et à mesure et qui nous permet d'aider l'enfant à intégrer les principaux concepts de temps ;
- Des séries logiques et des histoires dessinées que l'enfant doit remettre en ordre.

Pendant notre séjour dans la clinique, nous avons eu l'occasion de pratiquer cette technique chez trois de nos enfants. Mais c'est un procédé qui tire ses fondements de la psychologie

cognitive. Malheureusement, nous ne disposons pas suffisamment de connaissances sur la question pour conduire à bien cette technique.

➤ Travail psychomoteur

La psychomotricité peut être définie selon Monfort & Juarez Sanchez (2009 : 203) comme une activité qui « *s'adresse à l'enfant dans sa globalité : le corps est le moyen de communication, l'objet d'observation et l'instrument de l'apprentissage* ». Elle permet d'aborder les aspects comme l'attention et la perception en plus des objectifs plus spécifiques comme la coordination motrice, l'intériorisation du schéma corporel et des sensations en général. Dans le cas d'une rééducation en groupe, la psychomotricité permet de stimuler la communication non verbale et d'atteindre l'affectivité.

Toutefois, lorsque le trouble est essentiellement linguistique, une telle approche, de façon exclusive, n'est pas indiquée. Elle est peut être complémentaire à l'intervention langagière. Ce travail sur les troubles associés soulève le problème délicat d'une approche multidisciplinaire dans les cas graves des troubles d'acquisition du langage. Dans certains pays comme la France, la Belgique, l'aide sociale conduit à un emploi du temps surchargé où l'enfant rencontre en une semaine deux, trois à quatre spécialistes différents.

Dans notre cas, nous avons connu ce contretemps avec deux enfants dont les parents étaient d'une certaine classe. Il s'est agi de Rosalie et Tom. Ils suivaient à la fois une thérapie du langage, une prise en charge psychomoteur et un suivi psychologique. Malheureusement, les trois spécialistes ne se connaissaient pas et chacun faisait son travail indépendamment des autres. Par contre, un travail en équipe ne suppose pas nécessairement le contact direct de l'enfant avec plusieurs spécialistes, mais plutôt la collaboration de ceux-ci dans l'élaboration d'un programme global de prise en charge élaboré en fonction de la prévalence des troubles, du type de relation dont l'enfant a besoin et en fonction de la disponibilité matérielle des parents qui doivent accompagner l'enfant.

6-2-4-4- Intervention formelle

La prise en charge langagière doit se baser essentiellement sur une interaction fonctionnelle véritable renforcée ou structurée. Seulement, le décalage observé chez certains enfants entre le niveau de langage et le reste de leurs capacités a pour conséquence que certaines acquisitions ne peuvent avoir lieu en suivant les procédés de normalisation du langage. Il est ainsi nécessaire d'avoir recours à un enseignement du langage par des contenus explicites

préprogrammés qu'on explique à l'enfant de façon progressive en mettant en jeu la mémoire volontaire et la connaissance des règles de la langue.

En effet, quelle que soit l'orientation méthodologique de base, une prise en charge formelle suit un même type de progression : compréhension, répétition, expression induite par un stimulus matériel, expression induite verbalement et généralisation à l'usage courant.

➤ Augmentation du vocabulaire

Il est conseillé de partir d'un vocabulaire déjà connu par l'enfant et d'introduire les nouveaux mots en situation de contraste ou d'opposition. On demande généralement à l'enfant de nous donner un objet ou un dessin, de le montrer, de le mettre dans une boîte ou de réaliser une action, de le colorier. ..

- alternative entre mot nouveau et un mot déjà connu ;
- alternative entre un mot nouveau et plusieurs mots connus ;
- alternative entre deux mots nouveaux (déjà travaillés) et plusieurs mots connus ;
- alternative entre plusieurs mots nouveaux (déjà travaillés).

Cette activité est indispensable, car comme le disent Monfort & Juarez Sanchez (2009 : 207) « *l'acquisition d'un mot n'est pas simplement un ajout sinon qu'il modifie ou limite le champ d'application de mots antérieurs* ».

En outre, si certains mots sont appris très rapidement, souvent même lors de leur première introduction, la plupart d'entre eux sont le résultat de très nombreuses présentations jusqu'à son apprentissage fini. Un mot est considéré comme appris lorsqu'il peut être utilisé par l'enfant de façon spontanée dans des situations normales de conversation.

➤ Imitation

A partir d'une planche à images, le thérapeute nomme d'abord l'objet ou l'animal et demande à l'enfant d'en faire autant. Voici un exemple : « *Regarde, ça c'est chat. Dis-le toi. Un chat. Très bien. Et ça c'est un plat. Un plat. Dis-le encore. Un plat. Bravo! On continue encore un peu ? Bien... etc.* ». On observe généralement cette tendance à imiter spontanément, chez l'enfant âgé entre 2 et 3 ans, la plupart des choses qu'un adulte ou un autre enfant dit devant lui à condition que le référent l'intéresse. Cette conduite immédiate joue un rôle dans l'apprentissage des habiletés expressives. Elle a été démontrée par les défenseurs de la théorie behavioriste de l'acquisition du langage, (Skinner (1957) et Brown (1969)).

C'est la pratique la plus courante dans nos centres de rééducation ici en Afrique subsaharienne. Justement parce qu'elle ne demande pas un matériel sophistiqué, mais plutôt des planches à images. *EVALO 2-6*, notre outil de travail, fournit à cet effet deux petits livrets Coquet, Ferrand et Roustit (2009) intitulés « *Petites planches d'épreuves* ». Il est possible de vous les procurer parce qu'elles sont vendues indépendamment de la Batterie qui, elle coûte très cher, et même de les fabriquer soi-même à partir d'un vocabulaire concret, fait des objets qui rentrent dans le quotidien de l'enfant. Il suffit juste de savoir associer le mot à l'image, donc faire des dessins (référents) qui renvoient au mot.

Ce n'est autre autre chose la désignation et la dénomination des images. Dans le cadre de notre étude, les livrets dont nous disposions contenaient des images qui ne relevaient pas du quotidien des enfants testés. La conséquence directe a été leur impossibilité de les reconnaître. Nous pouvons citer les exemples tels que la *pizza*, le *stake*...

➤ L'expression induite par un stimulus matériel

Ce procédé est efficace dans la construction des phrases et l'enseignement de la morphosyntaxe dans les pays anglo-saxons comme les Etats-Unis d'Amérique et le Canada. Cette pratique permet l'entraînement programmé des habiletés expressives ordonnées. Il existe un matériel graphique élaboré en fonction de certains contenus sémantiques. Ce matériel est décrit dans la revue *L'Orthophoniste* n° 150, septembre 1995. Martin et Momeier (1984) ont proposé 26 objectifs pour l'anglais sous forme graphique : la forme verbale "IS", la terminaison "ING", le pronom "IT". Les items sont hiérarchisés par ordre de difficultés croissantes. Par exemple, les différentes étapes prévues pour entraîner le gérondif "ING" sont au nombre de 17, avec 9 exemples pour chacun. En effet, dans l'item "*The girl is eating cake at the table*", à partir du dessin correspondant, on peut décomposer les étapes suivantes :

- "- *ing*
- *eating*
- *is eating*
- *girl is eating*
- *the girl is eating*
- *the girl is eating cake*
- *the girl is eating at*
- *the girl is eating at the table*
- *the girl is eating cake at the table*"

Ce matériel est peu efficace en ce sens qu'il priviliege les énoncés de type descriptifs ou référentiels qui ne sont pas généralement les plus fréquents dans la pratique courante de la langue. L'idéal serait de réaliser les graphiques au fur et à mesure que le besoin se fait ressentir. Cela permet de suivre la consigne du modèle général qui situe l'exercice formel au service de la stimulation fonctionnelle et du registre de l'expression spontanée.

Travaillant sur une population d'enfants francophones, ce matériel n'est pas recommandable et nous ne pouvions pas l'utiliser.

➤ L'expression induite verbalement : évocation

L'objectif dans cette pratique n'est plus d'introduire de nouveaux éléments, mais d'entraîner la production de ce qui est déjà connu par l'enfant en dehors de la présence du référent. Il s'agit de stimuler la formation de réseaux sémantiques et d'améliorer le fonctionnement des stratégies internes qui permettent l'accès aux mots. Nous savons que « le manque du mot » peut trouver sa source dans un manque de contrôle sémantique (implique le travail au niveau des réseaux lexicaux) ou dans un déficit d'accès au contrôle phonologique (travailler l'image phonologique et introduire les facilitateurs). Pour ce faire, nous disposons de l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique » de la Batterie *EVALO 2-6*. Il existe d'autres « jeux de mots » dans Celerier (1991) qui sont aussi fréquemment utilisés. L'adulte peut entraîner la vitesse et la précision de l'évocation avec certains jeux amorcés par des questions. En voici quelques illustrations :

- *trois choses que peut faire une vache.*
- *trois choses qu'elle ne peut pas faire.*
- *que fais-tu quand il fait froid, quand tu as faim ?*
- *trois animaux qui peuvent voler.*
- *trois animaux qui ne mangent pas d'herbe.*
- *qu'est-ce qui chante quand le soleil se lève ?*
- *trois choses que tu peux plier avec les mains.*
- *trois choses que tu ne peux pas manger.*
- *trois endroits où tu peux dormir.*
- *trois endroits où l'on ne peut pas crier.*
- *deux jours où tu reçois des cadeaux.*

On peut aussi se servir des exercices d'expansion où il s'agit d'ajouter un ou plusieurs mots à une phrase donnée afin d'obtenir finalement un énoncé.

Exemple :

- *un chien.*
- *un petit chien.*
- *un petit chien mangeait.*
- *un petit chien mangeait un os.*
- *un petit chien mangeait un os dans le jardin.*

Un petit chien, ce matin, mangeait un os dans le jardin.

Cet exercice partage beaucoup de similitudes avec l'exercice d'apprentissage du gérondif « ing » en anglais développé par Martin et Momeier (1984). On pourrait dire que Celerier (1991) s'est inspirée des travaux de Martin et Momeier (1984).

➤ L'expression induite

Principe développé par les enseignants (voir, entre autres, Balandier 1995), il s'agit des exercices qui se basent sur le principe d'apposition et de transformation explicite et consciente d'énoncés-type et dont l'objectif est d'arriver à créer certains automatismes par l'entraînement systématique.

Exemple : Choisir entre « ne...pas », « ne...que »

- 1- *Nous sortirons s'il fait beau.*
- 2- *Mon frère ira à la piscine aujourd'hui.*
- 3- *La fermière vend des poules, des lapins et des canards.*
- 4- *Coralie a un seul frère.*
- 5- *Ce chien fait des bêtises.*

Cet exercice est destiné aux enfants dysphasiques âgés de 8 ans et plus. Dans notre étude, l'enfant le plus vieux est âgé de 6 ans 3 mois.

6-2-5- Communication alternative

Nous pouvons d'emblée dire que nous n'avons pas pratiqué cette approche. Néanmoins, nous parlons d'elle parce qu'elle existe et se pratique ailleurs, surtout en Europe.

C'est une approche qui intervient lorsque toutes les autres possibilités exposées plus haut sont épuisées et que jusqu'alors il n'y a pas de résultats positifs. Pour justifier et soutenir l'usage des systèmes alternatifs, Monfort & Juarez Sanchez (2009 : 223) s'inquiètent en ces termes :

Le fait de restituer la communication en premier lieu, bien avant le code à travers lequel celle-ci pouvait se développer, a eu comme conséquence une révision de cet état de choses et l'ouverture de nouvelles perspectives éducatives chez les enfants dont l'accès au langage et à la parole se trouvait gravement compromis.

6-2-5-1- Types de systèmes de sélection

La frontière entre les systèmes augmentatifs et les systèmes alternatifs n'est pas clairement définie par rapport à la nature du système ou de l'usage qu'on en fait. La classification actuelle distingue les systèmes sans aide, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas besoin de support externe (gestes) et les systèmes avec aide, basés sur un support externe (tableau de communication).

Quand on se demande lequel est le mieux, on remarque que les avantages de l'un sont les inconvénients de l'autre. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les deux systèmes pour mettre en évidence leurs dissemblances. Il s'agit respectivement des systèmes gestuels et des systèmes graphiques.

Tableau n° 77 : Types des systèmes alternatifs

Systèmes gestuels	Systèmes graphiques
- requièrent une capacité motrice normale ou peu altérée.	- avec les moyens appropriés, ils peuvent être utilisés avec une motricité minimale.
- la communication est rapide.	- la communication est lente ou très lente.
- l'interlocuteur doit connaître le code employé, donc limite du nombre d'interlocuteurs.	- la connaissance du code par l'interlocuteur n'est pas nécessaire.
- disponible à tout moment et dans tous les endroits.	- sont liés à un support physique, parfois, encombrant.
- peuvent être introduits dès un très jeune âge.	- requièrent un certain niveau de développement perceptif, attentionnel et cognitif.

6-2-5-2- A quel moment introduire les systèmes alternatifs ?

L'introduction des systèmes alternatifs se faisait à l'époque étant donné qu'ils étaient considérés comme le dernier recours. Cependant, ce point de vue est complètement dépassé sur la base de deux considérations fondamentales qu'on retrouve chez Monfort & Juarez Sanchez (2009).

D'abord, il est évident que tout enfant a besoin d'un moyen de communication, quel qu'il soit, pour mener à bien le développement de ses capacités linguistiques et ce dès la première année de sa vie au moment où se forgent les bases de sa personnalité. Une absence totale ou moyenne de langage a de conséquences irréparables qu'il est judicieux d'éviter.

En plus, les études de cas faisant écho des résultats spectaculaires non seulement sur le comportement communicatif, mais aussi sur la langue orale. Il s'agit précisément des recherches de Romski et al (1988). Cette révolution a poussé certains éducateurs à conseiller l'introduction précoce de ces systèmes.

Toutefois, il faut rappeler que l'introduction des systèmes alternatifs entraîne l'abandon de la stimulation orale.

6-2-5-3- Procédés d'introduction des systèmes alternatifs

Romski (1988) signale que l'introduction des systèmes alternatifs ne suit pas les mêmes étapes que l'on observe dans le développement normal du langage oral. Mais dans le cas des enfants dysphasiques sans altérations cognitives graves, Monfort & Juarez Sanchez (2009 : 227) estiment que « *l'introduction de systèmes alternatifs « colle » assez bien à la stratégie que nous pourrions suivre au niveau du langage oral* ». Mais les praticiens hésitent entre une approche essentiellement fonctionnelle et une approche totalement bémavioriste.

Le procédé le plus répandu dans les pays anglo-saxons est le programme d'introduction de la communication bi-modale développée par Møller et Luetke-Stahlman (1990). Ce programme s'articule autour de 9 points et a été appliqués aux enfants anglophones :

- 1- Registre à réaliser par la famille et les éducateurs constitué des principaux centres d'intérêt, besoins, désirs de l'enfant ;
- 2- Choix des signes en fonction de l'information antérieure, par le chargé du programme de prise en charge ;
- 3- A cette liste, on ajoute des signes correspondant aux :
 - noms de personnes familières
 - lieux de vie habituels
 - actions communes (manger, dormir, jouer, travailler, dessiner...)
 - termes exprimant les émotions, le jugement, les intentions, les opinions... (beau, gentil, méchant, content, triste, fâché, fatigué, froid, chaud, soif...)
 - couleurs et termes de quantité ou de dimension : encore, plus, un peu ; beaucoup, grand, petit...

- adverbes de temps : maintenant, aujourd’hui, demain, après, avant, hier…
 - termes qui correspondent aux activités et aux principaux concepts utilisés en classes l’enfant a plus de 4 ans.
- 4- Apprentissage par l’entourage des signes, de leur association aux mots et aux phrases et entraînement à l’utilisation du système ;
 - 5- Présentation du système à l’enfant : les adultes de l’entourage utilisent systématiquement le système lors de leurs échanges habituels ;
 - 6- En même temps, le thérapeute entraîne l’enfant à comprendre et à imiter les signes à travers les jeux fonctionnels ;
 - 7- Structuration : à partir de l’observation des signes spontanément imités et utilisés par l’enfant, le thérapeute stimule la construction d’énoncés complexes ainsi que leur passage à la parole ;
 - 8- Evaluation : registre de l’usage du système par l’enfant dans les milieux naturels d’interaction ;
 - 9- Analyse des résultats et prise de décision.

6-3- SYNTHESE

De manière générale, la communication et l'échange non langagier articulent trois vecteurs majeurs : la capacité à manifester et à reconnaître l'expression des sentiments, la capacité à utiliser le geste et la mimique pour exprimer ses désirs, ses anticipations et ses rétrospections, et enfin la capacité à échanger les rôles avec autrui dans le cadre du jeu. Cette dernière aptitude est évidemment décisive comme précurseur de l'échange des rôles de locuteur et d'auditeur dans le dialogue, mais elle constitue également un préalable à la possibilité d'accepter de voir changer la valeur d'un marqueur linguistique (il faut en effet qu'un enfant puisse progressivement admettre, par exemple, que l'article " un " puisse servir à définir une identité catégorielle dans un cas et un individu quelconque dans un autre cas).

Le travail du thérapeute consiste ainsi à étayer, à développer, à complexifier ou parfois à contrarier légèrement le propos d'un enfant afin de l'amener à l'exprimer de manière plus nette et plus précise. Dans un premier temps, le souci du thérapeute est de laisser se créer un univers restreint dans lequel il sera plus aisé de définir le thème des échanges. Ceci s'obtient en laissant s'établir des répétitions qui permettent à chacun des participants de savoir sur quoi va porter leur communication. Les routines forment progressivement des lieux communs. On peut ainsi laisser la répétition se stabiliser. L'intérêt que l'on porte à chacune des phases qui la composent permet de les constituer en objet aisément identifiable. Cette facilitation dans la construction du thème est décisive. L'enfant apprend à signifier lorsqu'il souhaite voir se mettre en place une phase ultérieure. De la sorte, c'est l'expression préverbale d'une anticipation et d'un désir qui se trouve facilitée. Mais indépendamment de cela, la construction d'une répétition stable et différenciée contribue à l'émergence du signe. En effet, dans une succession de phases, tout événement devient le signe précurseur de celui qui le suit. Ce statut de signe précurseur est également fondé sur le souvenir des occurrences de la même séquence lors de séances de travail antérieures, et l'enfant sait que ce savoir est un savoir partagé. Sous le regard conjoint, un événement dans une succession prend ainsi valeur d'annonce d'un événement à venir (ou valeur de rappel de l'événement qui a précédé). Grâce à la fixité, chaque étape dans une succession se trouve promue au statut de signifiant correspondant à deux signifiés, l'étape qui suit et l'étape qui a précédé. Il y a création d'un signe : un signifiant visible (un geste) peut-être mis en relation avec un signifié invisible (l'événement qui a eu lieu ou celui qui va avoir lieu). La communication devient alors possible. Elle dispose d'un cadre. La parole peut alors venir ponctuer les étapes qui la scendent. Il arrive toutefois trop fréquemment que la répétition se fige en rituel.

L'organisation dosée d'un conflit ou d'une perturbation dans le déroulement du scénario peut contribuer au développement des conduites linguistiques de l'enfant en le contraignant à exprimer ce qu'il souhaite avec une vigueur renforcée. L'expérience montre qu'un enfant ne fait l'effort de se représenter les choses (de les mettre en représentation puis en mots) que quand il est confronté à un écart entre ce qu'il prévoyait et ce qui se passe réellement.

Nous pouvons à titre illustratif citer le cas où il s'attendrait à trouver un objet à une place donnée, et que celle-ci est vide. En perturbant le rituel, on peut favoriser la naissance d'une représentation verbalisable.

Lorsque l'enfant est en mesure de croiser la dimension de l'expression, des intentions du jeu et de l'échange alterné, les trois dimensions essentielles de la communication pré-langagière sont en place et l'émergence du langage dans le cadre de la communication peut alors s'organiser plus aisément. S'agissant des conduites proprement linguistiques, le travail thérapeutique vise encore à développer et à enrichir les propositions spontanées de l'enfant. On l'aidera ainsi à construire un thème verbal, pour favoriser ensuite sa saisie d'un thème proposé par autrui. Enfin, on le conduira à certaines opérations symboliques plus complexes telles que celles qui président à l'organisation du récit.

Dans le registre du dialogue avec sa propre pensée, on amènera l'enfant à exprimer tout autant ce qu'il ressent que ce qu'il désire ou ce qu'il observe concernant l'état du monde. On lui apprendra, par exemple, à se servir du langage pour formuler des différences observées et préciser ses comparaisons. On l'aidera également à se servir du langage pour soutenir son évocation des objets absents et à développer les différentes phases d'un projet avant sa mise à exécution.

Par ailleurs, bien entendu, il s'agira aussi d'élargir le registre des aptitudes mécaniques propres au langage de l'enfant (extension du vocabulaire, allongement et complexification des énoncés).

CONCLUSION

Pour mettre un terme à ce chapitre, nous commençons par cette citation de Dubus (2008 : 29) à propos du diagnostic et de la prise en charge des enfants dysphasiques. En effet, cet auteur disait que :

De manière générale, j'ai du mal à étiqueter à fortiori pour la dysphasie où poser un diagnostic est particulièrement complexe. Alors, quand j'ai des présomptions, j'invite les parents à consulter d'autres professionnels : le médecin de santé scolaire, le psychologue scolaire, une Consultation Médico-Psychologique, un Centre Référent du langage. [...] Quand le diagnostic est posé, j'ajuste le projet rééducatif au type de dysphasie repérée, à l'analyse des déficiences et des compétences de l'enfant, à l'analyse de sa problématique personnelle, que je fais avec l'aide de ses parents et de ses enseignants. Il n'existe pas de protocole de rééducation type. Il y a surtout des enfants très différents les uns des autres.

Dubus (*ibid*), à travers cette déclaration, veut attirer notre attention sur le danger qui existe dans l'étude des Troubles Spécifiques de Développement du langage oral (TSDLO), plus précisément dans les dysphasies développementales. Tout d'abord, son étiologie demeure mal connue et les thérapeutes essayent de cerner la question à partir d'un certain nombre de signes positifs qui la différencieraient des autres troubles, en particulier les retards de langage.

Déficit durable des capacités linguistiques et perturbation profonde des habiletés développementales, la dysphasie confronte les thérapeutes aux difficultés de diagnostic qui devrait en permettre l'adoption des stratégies rééducatives. La prise en charge inclut, bien entendu, la rééducation orthophonique. Celle-ci vise à favoriser la communication verbale et non verbale. La prise en charge est donc pluridisciplinaire et adaptée aux difficultés spécifiques de l'enfant, à la capacité de la famille de pouvoir accompagner leur enfant et débuter le plus tôt possible. L'enfant, avec l'aide de l'adulte, est confronté à des situations de la vie courante afin d'aboutir à une autonomie minimale. La rééducation d'un enfant dysphasique adopte plusieurs approches et est orientée dans tous les aspects de la langue tels que la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, le discours et la pragmatique. C'est une technique qui tire ses fondements de l'approche modulaire (Rondal, 1997), modèle théorique de référence dans l'évaluation des capacités linguistiques de l'enfant. Pour ce faire, tous les procédés étudiés tout au long de ce chapitre mettent l'accent sur la stimulation dans les aspects cités précédemment.

Dans la prise en charge d'un enfant dysphasique, il s'agit d'une part de développer la fonctionnalité du langage, d'autre part d'en développer le contenu et la diversité. Contrairement aux différentes attitudes pédagogiques, ce qui fait la spécificité du travail linguistique avec un

enfant dysphasique tient à ce que tout doit partir de lui ; il doit mener le jeu pour que les conduites linguistiques puissent prendre leur place dans le registre de l'échange.

Nous avons vu que la réalisation d'un bilan détaillé préalable et l'étude des moyens de compensation mis en place par l'enfant permettent de connaître les points forts sur lesquels s'appuyer, les éléments à contourner, les compétences à renforcer. Il n'existe pas une technique unique adaptée à l'ensemble des enfants dysphasiques. De manière systématique, nous avons pratiqué la stimulation renforcée, les procédés de mise en place des systèmes augmentatifs et la communication alternative. Tous les moyens non verbaux de communication sont proposés : gestes du français signé, pictogrammes, canal visuel, support kinesthésique, mélodie, etc.). La prise en charge doit être précoce et intensive (trois séances hebdomadaires au minimum). La rééducation est de longue durée ; il est donc utile de ménager des pauses thérapeutiques. Il est nécessaire de poursuivre la prise en charge à l'adolescence afin d'accompagner le jeune dans son parcours académique et dans son insertion sociale. Une des difficultés, et non la moindre, est de convaincre le patient de ne pas lâcher prise.

7-1- Rappel du cadre théorique et des questions de recherche

Il est largement reconnu que les enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral, appelés enfants dysphasiques, présentent d'importantes difficultés morphosyntaxiques. C'est ainsi que les dysphasies ont été considérées comme une caractéristique importante des troubles spécifiques du langage oral (Leonard, 1998) et, en conséquence, comme un marqueur potentiel de cette pathologie langagière. Quelle que soit leur langue maternelle, les enfants dysphasiques présentent des difficultés au niveau des morphèmes grammaticaux. Cependant, les difficultés s'expriment différemment d'une langue à l'autre en fonction des caractéristiques phonologiques et morphosyntaxiques. Les études réalisées auprès d'enfants dysphasiques anglophones ne reflètent pas forcément les difficultés rencontrées chez les sujets francophones et ne peuvent donc être généralisées. En effet, le français et l'anglais se distinguent sur plusieurs points et les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de l'une ou l'autre de ces deux langues ne sont pas identiques tout comme les méthodes et les outils d'évaluation et de rééducation.

Partant des deux cadres théoriques qui sous-tendent les mécanismes d'acquisition du langage chez l'enfant, notre étude s'inscrit dans le vaste champ de la psycholinguistique. C'est une discipline qui a vu le jour en 1954 à la suite des études réalisées par le tenants du courant bémavioriste pour désigner la science qui étudie les processus d'encodage et de décodage mis en jeu dans les actes de communication. Plus tard, avec le déclin de ce courant, une nouvelle dynamique s'est installée dans le domaine de la linguistique et une autre vision de la psycholinguistique a vu le jour avec Chomsky (1981) à travers ses travaux sur la grammaire générative et transformationnelle (GGT). Pour définir le concept de psycholinguistique, nous avons choisi ce que proposent Brin et al (2004) qui pensent que « *la psycholinguistique est une science qui étudie les processus psychologiques sous-tendant l'utilisation et l'acquisition du langage* ». Dans cette définition, il est clairement démontré que l'usage de la parole repose sur la mise en mouvement des mécanismes psychologiques.

S'agissant donc des deux cadres théoriques, Maillart (2002) évoque d'abord le courant formel classique inspiré des travaux de Chomsky (*ibid*) puis l'approche émergente, dite fonctionnelle. Pour l'approche formelle, les enfants naîtraient avec un ensemble de représentations sous-jacentes, la Grammaire Universelle, qui leur permettraient d'acquérir la grammaire de n'importe quelle langue. Elle est aussi appelée l'approche nativiste ou innéiste. En revanche, l'approche émergente trouve que les mécanismes de développement linguistique s'intègrent dans le développement cognitif et social. La grammaire d'une langue émerge de

l'interaction entre les capacités cognitives et communicatives de l'enfant et l'environnement linguistique dans lequel il vit. Dans ce grand débat théorique, nous avons manifesté notre préoccupation envers les enfants chez qui aucune des théories ne s'applique avec succès. Nous parlons de ce petit groupe d'enfants qui n'ont pas accès ou alors qui ont un accès réduit à l'utilisation de leur langage. Ils ont les difficultés à communiquer au quotidien dans un monde où tout est langage. Ce constat fait, notre désir d'explorer cet univers s'est manifesté. Dans notre grand voyage, nous avons eu un penchant pour un trouble particulier que les spécialistes appellent les dysphasies développementales. Qu'appelle-t-on dysphasies développementales ? Nous avons fait le tour du concept et nous avons trouvé que les dysphasies font partie des Troubles Spécifiques du Développement du Langage Oral (TSDLO). La dyspholie développementale (ou trouble spécifique du développement du langage) est un trouble structurel du développement du langage (par opposition au trouble fonctionnel que constitue le retard simple de langage). Le trouble a été décrit pour la première fois au début du XIXe siècle. Puis, au début du XXe siècle, on a parlé d'« aphasie acquise ». Dans les années 1960, le terme de « dyspholie » a commencé à être utilisé. Actuellement, dans les pays anglo-saxons, aussi bien en recherche qu'en clinique, on utilise la terminologie « Specific Language Impairment » (SLI). En France et dans certains pays latins, le terme « dyspholie » reste le plus fréquemment utilisé. Ce trouble, caractérisé en particulier par sa sévérité et sa persistance, résiste à la rééducation orthophonique, les anomalies du langage perdurant après l'âge de 6 ans et bien au-delà. Le langage est touché de manière spécifique dans toutes ses composantes. Les autres modalités du fonctionnement cognitif sont généralement préservées, de même que l'appétence à la communication.

La dyspholie peut être associée à des troubles de la motricité ou à une dyspraxie. Dans environ la moitié des cas, le trouble évolue vers une pathologie du langage écrit (dyslexie-dysorthographie secondaire) qui peut être plus ou moins sévère, l'association des deux troubles, le déroulement de la scolarité et l'insertion professionnelle devenant alors un parcours semé d'embûches. Souvent, les signes d'appel sont constitués par le trouble de la lecture et l'échec scolaire, le trouble sévère du langage oral n'ayant jamais été pris en compte. Le diagnostic est alors fait très tardivement. Ce trouble pose souvent des problèmes délicats de diagnostic différentiel, principalement avec la surdité, le retard mental et les troubles envahissants du développement. Chez le très jeune enfant, la difficulté du diagnostic se situe principalement entre dyspholie et trouble envahissant du développement, difficulté qui n'est pas sans incidence sur les prises en charge thérapeutiques et les orientations qui peuvent être proposées. Il s'agit d'un

diagnostic d'élimination, qui ne peut être posé précocement, et qui n'est souvent affirmé qu'après l'âge de 5 ans, en fonction de l'évolution du tableau clinique.

Etant un trouble spécifique, il est question dans notre étude de préciser sa nature, son origine, sa gravité, ses conséquences et d'envisager les pistes thérapeutiques auprès d'une population expérimentale composée de douze enfants. A la lumière des théories psycholinguistiques envisagées, il s'est agi de découvrir si le problème se situe au niveau de la manipulation de l'outil linguistique (langue) ou de l'usage des capacités cognitives propres à la Grammaire Universelle (langage). Plus précisément, nous avons cherché à voir comment les enfants dysphasiques manipulent la composante morphosyntaxique de la langue française qui est ici leur langue maternelle ou L1. Nous avons ainsi défini notre objectif à travers les trois questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les capacités morphosyntaxiques des enfants dysphasiques ?
- Quelles sont les hypothèses explicatives ?
- Quelles sont les techniques de prise en charge et pour quels besoins éducatifs ?

Plusieurs études francophones (Maillart 2003, Maillart & Schelstraete 2007) menées sur des enfants présentant les dysphasies développementales ont mis en évidence des difficultés dans la composante morphosyntaxique, notamment dans l'utilisation des personnes, des pronoms, des marqueurs de temps, des déterminants et des objets clitiques. La morphologie verbale semble plus particulièrement touchée. Suite à l'analyse d'échantillons de langage spontané, Methé & Crago (1996) ont constaté que les enfants dysphasiques (plus âgés) omettent plus souvent les auxiliaires que les enfants normaux plus jeunes. Dans la même optique, Crago & Paradis (2003) ont trouvé que les enfants dysphasiques omettent fréquemment l'auxiliaire dans la forme du passé composé à la troisième personne du singulier « *a* », alors qu'ils produisent sans problème la préposition homophone « *à* ». Hamann & al (2003) démontrent que, lors de productions langagières spontanées, les enfants dysphasiques francophones âgés entre 3 ans 10 mois et 5 ans produisent des formes infinitives enfantines de manière comparable aux enfants de 3 ans présentant un développement langagier normal. Ils ont également trouvé que ces mêmes enfants dysphasiques présentent des problèmes persistants au niveau de l'emploi des pronoms compléments clitiques. En fait, il semble que les pronoms compléments clitiques (**le**) sont produits plus tardivement que les pronoms sujets clitiques (**il**). Cette dissociation avait déjà été démontrée dans une étude de Jackubowicz, Nash, Rigaud & Gérard (1998). Contrairement à l'ensemble de ces études postulant un développement morphosyntaxique déviant chez les enfants

dysphasiques, une étude de Thordardottir & Namazi (2007) démontre que la séquence développementale de ces enfants est similaire aux enfants dont le développement langagier est normal. En analysant des échantillons de langage spontané, les auteurs constatent que les premières productions complexes d'enfants âgés en moyenne de 3 ans 11 mois, qui ont un trouble du développement langagier, sont particulièrement proches de celles d'enfants contrôles âgés de 2 ans (et donc de même âge linguistique). Elles présentent de nombreuses formes morphosyntaxiques et se caractérisent par les mêmes types d'erreurs que les enfants dont le développement langagier est normal. Dès lors, les erreurs morphosyntaxiques ne caractérisent pas les enfants dysphasiques francophones en âge préscolaire. Ces enfants obtiennent des résultats significativement plus faibles que ceux de leurs pairs qui ont le même âge chronologique mais sont similaires à ceux de leurs pairs qui ont le même niveau langagier.

La compréhension des difficultés morphologiques rencontrées par ces enfants a fait l'objet de diverses études et plusieurs théories ont été émises. Celles-ci peuvent se diviser en théories linguistiques et théories non linguistiques.

Les théories linguistiques expliquent les difficultés rencontrées en se référant uniquement aux composantes langagières. Dans ce cas, les enfants dysphasiques ont développé une représentation de la morphologie grammaticale particulièrement pauvre voire même déficiente. Parmi les explications proposées, certains auteurs avancent qu'il existe un déficit au niveau des règles grammaticales implicites (Gopnik & Crago, 1991), des problèmes avec l'acquisition des catégories fonctionnelles (Eyer & Leonard, 1995) ou encore une restriction de l'ensemble des domaines auxquels ces règles peuvent s'appliquer (Pizzioli & Schelstraete, 2008). Leonard (1998) constatait que les problèmes et la faiblesse morphosyntaxique chez ces enfants proviennent d'une connaissance des règles, contraintes ou principes particuliers incomplète ou déficiente qui aurait pour conséquence des omissions ainsi que des utilisations erronées des morphèmes grammaticaux. D'autre part, Chiat (2005) souligne que les difficultés morphosyntaxiques peuvent s'expliquer à partir des troubles phonologiques. Ainsi, un déficit phonologique peut, à lui seul, générer certaines difficultés morphosyntaxiques. Cependant, s'il est impossible de proposer une théorie du langage sans tenir compte de la complexité phonologique, considérée comme un bon prédicteur pour l'ensemble des catégories, Parisse & Maillart (2008) pensent qu'elle n'est pas suffisante.

Selon les théories non linguistiques, les difficultés morphosyntaxiques rencontrées par les enfants dysphasiques ne dépendent pas uniquement de déficits linguistiques mais sont soutenues par des capacités cognitives générales. Les difficultés langagières sont secondaires à des difficultés relevant de processus non spécifiquement linguistiques. Nous citons par exemple Ellis

Weismer & Evans (2002), Marton & al (2006), Montgomery (2006), Lum & Bavin (2007) et Pizzioli & Schelstraete (2008). L'accent est mis sur le rôle du traitement et le coût computationnel associés à la compréhension et la production du langage. Dès lors, les difficultés rencontrées dans d'autres domaines cognitifs, non spécifiques au langage, associées aux difficultés langagières, entravent le développement langagier des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral. Plus récemment, Leroy, Parisse & Schelstraete (2009) ont évoqué la Théorie Usage et Construction (TUC) qui unifie deux approches fondamentales de la linguistique cognitivo-fonctionnelle : la grammaire de construction et la théorie basée sur l'usage. Elle postule que l'émergence progressive des structures langagières dépend de l'utilisation de processus cognitifs généraux. C'est sur la base d'unités concrètes que l'enfant réalise des généralisations lui permettant d'aboutir à des constructions linguistiques plus abstraites. Loin de ces débats théoriques, notre étude a eu le mérite d'être menée sur une population africaine francophone.

7-2- Rappel du cadre méthodologique

Pour une tentative de réponse à nos trois questions de recherche, nous avons utilisé deux instruments dans la collecte des données. Ces deux instruments sont disponibles dans notre outil de travail qui est *EVALO 2-6* de Coquet, Ferrand et Roustit (2009). Il s'agit des grilles d'observation destinées respectivement à l'orthophoniste et aux parents et des épreuves étalonnées du domaine « Morphosyntaxe ». *EVALO 2-6* est un outil d'évaluation du langage qui est a été conçu selon l'approche modulaire développée par Rondal (1997), modèle théorique de référence dans l'évaluation du langage chez l'enfant. Selon cette approche, le langage est le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes : phonologie, lexique, morphosyntaxe, discours, pragmatique, auxquels s'ajoute un niveau métalinguistique. A cet effet, chaque sous-système peut être évalué séparément. Nous avons travaillé auprès d'une population urbaine dans deux pays d'Afrique centrale à savoir le Cameroun et le Gabon. Ces deux pays partagent plusieurs caractéristiques dont la plus importante est la langue française comme langue officielle. Cette langue est devenue la langue maternelle pour beaucoup depuis plus d'une décennie. Nous avons travaillé auprès des enfants relevant d'une prise en charge orthophonique. Notre étude a donc été essentiellement clinique sur une population de 12 enfants âgés entre 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois et répartis en quatre tranches d'âge comme suit:

- T1 [4,3 – 4,9] : 03 enfants ;
- T2 [4,9 - 5,3] : 03 enfants ;

- T3 [5,3 – 5,9] : 03 enfants ;
- T4 [5,9 - 6,3] : 03 enfants.

A partir des données de score issues des épreuves (calculés en moyenne d'écart-type), des grilles d'observation des parents et des grilles d'observation – orthophoniste, notre étude est arrivée à des résultats discutables en rapport avec ceux obtenus auprès des enfants francophones européens. Les épreuves étaient réparties en quatre rubriques : « Tâche pragmatique 1 », « Compréhension morphosyntaxique », « Programmation morphosyntaxique » et « Répétition des phrases ». A chaque réalisation correcte d'une consigne, une note était attribuée à l'enfant. L'épreuve de « Tâche pragmatique 1 » est notée sur 80. Les points vont de 0 à 5 et le testeur note en fonction du comportement linguistique de l'enfant. Plus précisément, 0 va correspondre à l'absence de réponse, 1 à une réponse inappropriée, 2 à réponse appropriée d'un mot, 3 pour une réponse appropriée de 2 mots, 4 pour une réponse appropriée de 3 mots et 5 pour une réponse appropriée de plus 5 mots. L'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique » est notée sur 35, la « Programmation morphosyntaxique » sur 14 et l'épreuve de « Répétition des phrases » est notée sur 12. A la différence de la première épreuve, toutes les autres sont composées des énoncés dont le nombre correspond au score total. En d'autres termes, chaque réponse est notée sur 1 pt.

La grille d'observation-parents se remplit par les parents à la maison et ceux-ci sont appelés à observer leur enfant en situation de vie quotidienne (maison / école). La responsabilité est entièrement laissée aux parents, mais ils peuvent se faire aider par l'orthophoniste qui travaille en partenariat avec la maîtresse de l'enfant. La grille est divisée en trois rubriques : ce que l'enfant comprend, ce que l'enfant fait et ce que l'enfant dit (cf. annexe 2). Concernant la grille d'observation-orthophoniste, elle se remplit en cours de test. Le testeur observe l'enfant au niveau de son comportement verbal et de son expression. Cette grille évalue l'attention sensorielle, l'attention conjointe, l'imitation, le jeu, la compréhension, l'expression, l'attitude pendant l'évaluation et les habiletés communicatives de l'enfant. La grille complète et détaillée se trouve en annexe 3.

7-3- Synthèse générale des résultats

Nous avons travaillé au total avec douze enfants répartis en quatre tranches d'âge. Les résultats individuels par épreuve ont été compilés et nous avons dans le tableau ci-dessous le récapitulatif de la moyenne des scores par tranche d'âge. Les enfants ont été soumis à quatre épreuves qui évaluent la composante morphosyntaxique des leurs productions orales.

Tableau n°78 : Récapitulatif des résultats par tranche d'âge

Epreuves	Tranches d'âge			
	T1	T2	T3	T4
Tâche pragmatique 1	21/80	27/80	29/80	40/80
Comp Morphosyntaxique	11/35	16/35	21/35	21/35
Prog Morphosyntaxique	1/14	4/14	3/14	4/14
Répétition Phrases	0/12	0/12	0/12	0/12

La tranche d'âge 1 a obtenu un score moyen de 21/80 à l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 ». La moyenne en écart-type correspondant à ce score est de -1,3 Ect. A l'épreuve de « Compréhension morphosyntaxique », ils ont obtenu une moyenne de 11/35 qui équivaut à -3,44 Ect. En « Programmation morphosyntaxique », le score est de 1/14 et correspond à -2,71 Ect et enfin en « Répétition des phrases », ils ont réalisé un score moyen de 0/12 pour -4,16 Ect.

Le profil général de la première tranche d'âge, située entre 4 ans 3 mois et 4 ans 9 mois et ayant pour âge-cible : 4,6 ans, situe les enfants dans les zones jaune, rouge, orange, correspondant à l'espace des scores critiques et inférieurs bas du radar-synthèse.

A ce niveau de développement, un faible niveau de performance peut évoquer un retard global de développement ou une faible mobilisation des capacités cognitives. Des scores faibles sur le versant production pour les épreuves évaluant le traitement des énoncés, la répétition des phrases, avec un versant réception/compréhension très altéré, renvoient à une hypothèse de Retard de Langage.

La tranche d'âge 2, âgée entre 4 ans 9 mois et 5 ans 3 mois ayant pour âge-cible 5 ans, a réalisé un score de 27/80 en « Pragma 1 » pour -1,77 Ect. En « Compréhension

morphosyntaxique », les enfants ont obtenu 16/35 pour -2,28 Ect. A l'épreuve 4/14 en « Programmation morphosyntaxique », la T1 a obtenu un score moyen de 4/14. Ce score équivaut à -1,56 Ect. En « Répétition des phrases » les enfants ont réalisé un score moyen de 0/12 pour -4,01 Ect.

Le profil général de la deuxième tranche d'âge montre que les enfants n'ont pas atteint le seuil de scores relatifs à la norme de l'étalonnage, ni même le seuil supérieur à cette norme. Les performances aux différentes épreuves les situent dans les zones rouge, orange et jaune qui correspondent aux scores inférieurs bas et critiques. Les scores faibles dans les espaces de scores inférieurs bas –orange et rouge aux épreuves du domaine « Morphosyntaxe » à ce niveau de développement renvoient à une hypothèse de retard sévère de langage. On remarque que les symptômes observés chez ces patients se rapprochent des données observées chez les patients souffrant de l'aphasie de Wernicke, caractérisés par un discours agrammatique. Un discours marqué par la disparition des mots outils et des flexions verbales aboutissant à un style télégraphique. A ce titre, nous posons sans ambiguïté le diagnostic d'une dysphasie expressive.

Les enfants de la troisième tranche d'âge sont âgés entre 5 ans 3 mois et 5 ans 9 mois et leur âge-cible est de 5 ans 6 mois. Les scores sont restés toujours faibles malgré une amélioration au niveau de la compréhension. C'est ainsi qu'ils ont obtenu un score moyen de 29/80 en « Tâche Pragmatique 1 » correspondant à -1,46 Ect ; 21/35 en « Compréhension morphosyntaxique » pour -2,11 Ect, 3/14 en « Programmation morphosyntaxique » pour -2,6 Ect et 0/12 en « Répétition des phrases » pour -14,59 Ect.

Nous constatons une nette évolution dans les performances des enfants de cette tranche d'âge par rapport aux tranches précédentes. La seule épreuve qui situe les sujets dans la colonne rouge reste l'épreuve de « Répétition des phrases ». Toutefois, leurs performances restent largement en dessous de la moyenne de la norme de l'étalonnage. Par conséquent, ils demeurent dans le seuil de la pathologie. L'écart-type de -14,59 à l'épreuve de « Répétition des phrases » amène à conclure que les enfants de cette tranche d'âge souffrent d'un trouble de l'input. C'est une hypothèse qui permet de statuer non seulement sur les difficultés phonologiques mais aussi sur l'agrammatisme où les erreurs morphologiques sont dues à un déficit de la perception de la parole tant au niveau de la discrimination des éléments segmentaires qu'au niveau de leur mise en mémoire. Broca (1865) parlait de l'aphasie comme une perturbation du code linguistique affectant l'encodage et/ou le décodage du langage oral ou écrit. Le trouble de l'input est l'une des manifestations les plus sévères de la dysphasie.

La dernière tranche d'âge de notre recherche est située entre 5 ans 9 mois et 6 ans 3 mois et 6 ans comme âge-cible. Les scores moyens obtenus dans les différentes épreuves par ces enfants sont les suivants : 40/80 en « Tâche Pragmatique 1 » correspondant à -0,14 Ect ; 21/35 en « Compréhension morphosyntaxique » correspondant à -3,52 Ect ; 4/14 à l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique » pour -1,99 Ect et 0/12 en « Répétition des phrases » correspondant à -9,42 Ect.

Le profil général des enfants de la quatrième tranche d'âge de notre étude montre un score relatif à la norme de l'étalonnage lors de l'épreuve de « Tâche pragmatique 1 ». Les résultats aux épreuves de « Compréhension morphosyntaxique » et « Répétition des phrases » placent les enfants dans la colonne rouge du graphe ; zone des scores inférieurs bas et l'épreuve de « Programmation morphosyntaxique » les situent dans la colonne jaune du graphe correspondant à l'espace des scores critiques.

Les scores inférieurs bas avec -3,52 Ect et -9,42 Ect aux épreuves de « Compréhension morphosyntaxique » et « Répétition des phrases » montrent que les enfants ont des difficultés de compréhension et de traitement des énoncés. On peut donc conclure que les enfants sont atteints des dysphasies mixtes (réceptives et expressives) dues à une atteinte des opérations de décodage telles que décrites par Broca (1865) parlant de l'aphasie. Ce trouble touche principalement les capacités de compréhension mais aussi des difficultés expressives bien que secondaires. Une atteinte majeure de la compréhension concerne une incapacité à reconnaître et à décoder les sons du langage malgré une audition normale, une expression supérieure à la compréhension avec un langage peu informatif, un discours qui devient rapidement dyssyntaxique avec également un manque du mot, des paraphasies phonémiques et verbales en situation diriger marquées par des substitutions par confusions phonémiques en situation de répétition.

7-4- Discussion des résultats

Cette étude a été réalisée avec un outil d'évaluation nommé *EVALO 2-6*. C'est un outil qui a été mis sur pied par un groupe d'orthophonistes français Coquet, Ferrand et Roustit (2009). C'est une Batterie qui évalue les capacités linguistiques et non linguistiques de l'enfant dans les versants compréhension, expression, comportement, jeu, etc. Nous avons signalé dès le départ les modalités de validation de cet outil. En effet, la Batterie *EVALO 2-6* a été validée à partir des données d'une population d'enfants européens. Cette population est constituée d'enfants tout venants (issus de toutes les couches sociales) et d'enfants relevant d'une prise en charge

orthophonique. Nous voulons soulever ici l'aspect culturel qui pourrait influencer les résultats de nos enfants testés en Afrique.

Le milieu dans lequel nous avons fait notre recherche est totalement différent de celui où la Batterie a été conçue et validée. Les différences sont d'ordre socioculturel, économique, linguistique et géographique. Les résultats que nous avons obtenus reflètent cette divergence. Pour tout dire, les résultats des cas étudiés illustrés par Coquet, Ferrand et Roustit (*ibid*) sont largement supérieurs à ceux réalisés par notre échantillon de recherche.

Si nous comparons ces performances à celles de notre étude, on pourrait dire que le cas de nos enfants est très critique. Nous nous garderons de penser ainsi car plusieurs paramètres, que nous avons déjà mentionnés, doivent être considérés.

S'agissant du contenu des épreuves, elles renvoient au contexte européen et n'ont pas un rapport étroit avec le vécu quotidien de la plupart de nos enfants testés. L'épreuve de « Répétition des phrases » reste la plus difficile même chez les enfants (développement normal du langage (DNL)). Sachant que nos enfants évoluent dans les contextes multilingues malgré que la langue française soit leur L1, leur acquisition de cette langue reste donc fortement influencée par les langues nationales. L'existence de plusieurs variétés du français décrites par Biloa (1999), (2003) et (2006) peut appuyer cette optique. Nous pensons que c'est ce type de français que certains des enfants que nous testés acquièrent et non la variété standard attestée par l'Académie de la langue française et qui est exigée dans la Batterie *EVALO 2-6*. Non seulement les épreuves sont longues, mais les consignes sont aussi très difficiles à comprendre par les enfants dysphasiques et même par les DNL.

D'un autre côté, nous avons noté la rigueur au niveau de la cotation. En dehors l'épreuve « Tâche pragmatique 1 » qui admet une répartition des points en fonction du comportement de l'enfant, les autres épreuves ne l'admettent pas. Chaque réalisation correcte vaut 1 point ou alors c'est carrément la note 0 qui est attribuée à l'enfant. La consigne voudrait que l'enfant dise exactement la réalisation attendue par le testeur. Ce qui ne laisse pas de chance à l'enfant. En conclusion, tous les enfants que nous avons trouvés en clinique et que l'orthophoniste avait diagnostiqués comme des retards de langage, se retrouvent dysphasiques à l'issue des résultats obtenus aux différentes épreuves d'*EVALO 2-6*. Etant donné que les dysphasies sont les retards graves dans les processus d'acquisition du langage chez l'enfant, les résultats de notre étude seront donc relativisés. Entre retard grave et dysphasie, il n'y a qu'un seul pas et les méthodes de rééducation pour l'une ou l'autre pathologie sont pratiquement les mêmes. Il est préférable de réévaluer l'enfant après 6 mois, pour préciser la nature du trouble.

S'agissant de la prise en charge, Il existe plusieurs formes cliniques de dysphasie développementale. Seul un bilan pluridisciplinaire spécialisé (comprenant un examen de l'audition, un bilan orthophonique et un bilan neuropsychologique) permet de caractériser ces différentes formes. Le bilan auditif gagne à être renouvelé tous les ans, pour éliminer une éventuelle surdité de transmission intercurrente (complication survenant au cours d'une autre maladie), qui viendrait aggraver le déficit langagier. A l'heure actuelle, la thérapeutique la plus couramment proposée reste la rééducation orthophonique, souvent associée à un soin psychologique. En France, au début des années 2000, le cadre législatif pour la prise en charge des troubles spécifiques du langage oral et écrit a été considérablement remanié dans le but d'améliorer les conditions de dépistage et de prise en charge de ces pathologies.

Les dysphasies, comme nous l'avons déjà souligné, constituent les troubles les plus sévères parmi les troubles du développement du langage oral chez l'enfant. Pour ce faire, la thérapie englobe tous les aspects du comportement et du langage. Elle exige aussi un apport considérable de la famille et requiert la patience de celle-ci car les résultats positifs tardent souvent à venir. Parmi les méthodes de rééducation les plus utilisées par les praticiens, nous avons la stimulation renforcée avec les programmes dirigés aux familles, la mise en place des systèmes augmentatifs qui visent à renforcer l'input et le output et une possibilité d'examiner les troubles associés. Une autre technique, dans les cas les plus alarmants, consiste à la mise en place d'une communication alternative en vigueur chez les patients souffrant de l'audimutité. La scolarité de ces enfants peut soit se poursuivre en milieu ordinaire avec des aides adaptées, soit nécessiter, pour les cas sévères, une scolarité spécialisée.

7-5- Difficultés rencontrées

La réalisation d'un travail aussi volumineux et digne d'intérêt scientifique ne peut être effective sans difficultés. En effet, nous avons rencontré plusieurs difficultés que nous allons catégoriser sur les plans scientifique, économique et social.

Au niveau scientifique, notre première difficulté a été la documentation. Les recherches dans le domaine des pathologies du langage sont encore embryonnaires dans nos pays (Cameroun et Gabon). A ce titre, nous ne disposions pas d'assez d'ouvrages portant sur le domaine. Nous n'avions pas aussi un outil d'évaluation. En dehors de la question documentaire, nous avons navigué dans un fleuve à marrée haute sans canot de sauvetage. On n'avait pas une thèse de référence à notre portée pour nous inspirer des questions méthodologiques. Nous avons ainsi perdu plusieurs années à la recherche des documents.

Après avoir découvert le site Internet d'Ortho Edition, il fallait trouver les voies et les moyens pour nous faire parvenir les documents commandés et achetés à notre ville de résidence (Mouila). Cette ville, devons-nous le rappeler, n'a ni université, ni bibliothèque. La connexion Internet est d'un débit très faible et ne permet pas d'effectuer une recherche scientifique.

Une autre difficulté a été de trouver le site de travail qui n'est autre chose que la clinique. Entre temps, nous avions déjà quitté le Cameroun pour le Gabon. Dans notre ville de résidence, il n'existe pas de clinique orthophonique. La seule qui existe dans le pays se situe à Libreville, la capitale. Il nous fallait une autorisation de recherche en territoire gabonais que nous n'avions pas. Ce document n'est délivré que par le Commissaire Général du Centre National de Recherche Scientifique et Technologique (CENAREST). Nous avons mis plus de 4 mois avant de l'avoir (cf. annexe 4).

Le travail sur le terrain ne s'est pas effectué aussi facilement. Les enfants malades ne s'évaluent pas de la même manière que les enfants sains. Il faut faire preuve de patience et de psychologie, c'est-à-dire connaître leurs humeurs et savoir jouer avec eux. La collecte des données a été ardue, car ne résidant pas à Libreville, nous avons plusieurs voyages. Nous avons eu aussi des difficultés à utiliser la Batterie au début. Ce qui a fait que les premiers enfants que nous avons testés ont été éliminés car les résultats étaient faussés par endroit. Nous avons constaté après avoir évalué 5 enfants que nous ne respections pas correctement les consignes. Le travail devenait lourd et fatiguant.

Sur le plan économique, nous n'avions pas des moyens au départ pour nous procurer une Batterie d'évaluation du langage et même les documents. Nous aurions pu faire une recherche plus riche que celle-ci n'eût été la modestie de nos ressources financières. Nous disions tantôt que nous avons effectué plusieurs voyages sur Libreville. Nous avons effectué un voyage au Cameroun pour compléter nos données avec les enfants issus de cet espace géolinguistique. En évaluant le coût de transport, de logement et de restauration, cela a été très difficile.

Sur le volet social, nous pouvons évoquer le changement de la situation matrimoniale, l'immigration au Gabon et les maternités.

7-6- Recommandations et suggestions

Depuis quelques années, nous sommes rentrés dans une société où la communication est reine. Elle devient le point central de la socialisation si elle ne l'était déjà. A défaut d'étendre la recherche sur les méthodes thérapeutiques, on ferait mieux de sensibiliser, de former les

spécialistes et d'œuvrer pour la prévention en milieu scolaire. Les troubles du langage et leurs conséquences sur la communication ont une influence sur la personnalité. Celui qui ne peut accéder au langage articulé ou qui y parvient avec difficulté se trouve marginalisé dans une société qui privilégie paradoxalement liberté et normalisation, développement des technologies de communication et philosophie individualiste. Un trouble spécifique du développement du langage oral, aujourd'hui plus qu'hier, bloque toute perspective de promotion scolaire et même d'insertion sociale et culturelle.

Etant donné que les dysphasies développementales affectent les enfants en âge scolaire, il est souhaitable que l'orthophonie soit vulgarisée au sein de nos universités d'Afrique noire francophone. L'orthophonie est une discipline très expansive. Elle a une triple dimension c'est-à-dire qu'elle englobe la linguistique, la psychologie et la médecine. A ce titre, la Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales, le Département de Langues Africaines et Linguistique et le Département de Psychologie de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé 1 sont appelés à travailler en étroite collaboration pour concevoir et introduire des modules de formation dans leurs programmes. Le gouvernement peut aussi apporter son appui dans l'aménagement et la création des structures de recherche expérimentale en dotant les départements concernés au moins de deux batteries d'évaluation du langage oral et écrit. Celles-ci pourront permettre aux chercheurs de mieux affiner leurs travaux afin d'apporter leurs données qui seront appariées avec des études réalisées en Europe et ailleurs. La formation du personnel et la création des centres d'accueil pour enfants déficients devrait faire partie des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et même du Document de la Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) mis sur pied par le gouvernement camerounais qui projette le Cameroun émergent à l'horizon 2035. Quand on regarde la prévalence des troubles du langage dans leur ensemble, on constate que le travail est lourd et consistant. Les personnes affectées ne savent même pas où aller et à qui s'adresser. Les experts ou les orthophonistes et les structures d'accueil sont rares.

7-7- Perspectives

Le champ de recherche dans lequel s'inscrit cette étude est une zone en friche et dense. Nous ne pensons pas avoir exploré tous les différents volets. Bien au contraire, beaucoup reste à faire. Nous avons énuméré dans le chapitre 4 les différents parcours évaluables à l'aide de la Batterie *EVALO 2-6*. Nous avons par ailleurs noté qu'il y a 13 parcours par domaine et nous

n'avons évalué qu'un seul à savoir le domaine « Morphosyntaxe ». Tous les autres domaines constituent des pistes de recherche. Nous avons noté que les difficultés des enfants dysphasiques sont similaires à celles notées chez certains patients aphasiques. Une étude comparative entre les données de cette étude et les données d'un patient aphasique enrichira probablement les résultats déjà disponibles dans ce domaine. Plus loin du langage oral, les enfants dysphasiques ont des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit. Une étude basée sur les troubles de la lecture et de l'écriture chez les enfants dysphasiques serait aussi envisagée. Les études en pathologies du langage sont fascinantes et très pratiques car l'on est face à l'enfant. Nous invitons les potentiels chercheurs à venir rejoindre le groupe de ceux qui s'intéressent à la santé et au bien être du petit enfant. Il est urgent que plusieurs études soient menées afin de tenter d'apporter une réponse à ce grand débat théorique auquel nous avons fait allusion dans cette étude. De l'approche formelle à l'approche fonctionnelle, de nombreuses données pourraient peut-être servir de pont entre ces deux approches. Nous ne laissons pas de côté toutes cette pléthore d'hypothèses qui essayent de rendre compte de l'origine de ce trouble aussi résistant et sévère qu'est la dysphasie.

En ce qui concerne le volet rééducation, nous pourrons, à la suite de cette étude, mener une recherche sur les chances de réussite d'un enfant dysphasique en appliquant les principes et les procédés de prise en charge évoqués au chapitre six. Dans ce chapitre, nous avons testé quelques uns de ces procédés sur notre échantillon, mais nous n'avons pas suivi les enfants jusqu'à la fin de leur rééducation.

- ALPERT, C.L. & A.P. KAISER**, 1992, "Training parents as milieu language teachers", in *Journal of Early Intervention*, n°16, New-York, pp. 31-52.
- ANAES**, 2001, *L'Orthophonie dans les Troubles Spécifiques du Développement du Langage oral chez l'enfant*, Paris, Rue Lauriston.
- AZZANO, B.**, 2003, « Les troubles du langage », webmaster, www.gdem74.edres74.ac-grenoble.fr.
- BALANDIER, M.**, 1995, *La négation syntaxique, recueil d'activités orales et écrites*, Paris, Ortho Edition.
- BARBETTI, Y. et C. GALINET**, 1991, *L'imagerie français/anglais*, Paris, Editions Fleurus Enfants.
- BASSANO, D.**, 2008, « Acquisition du langage et grammaticalisation : quel développement pour les noms et les verbes en français ? », in Labrell, F. & G. Chasseigne (Eds.), *Aspects du développement conceptuel et langagier*, Paris, Edition Publibook, pp. 255-261.
- , 2010, « L'acquisition du déterminant nominal en français : une construction progressive et interactive de la grammaire », in *CogniTextes*, Vol. 5, pp. 57-81.
- BATE, E. & AL.**, 1992, "Early language development and its neural correlates", in I., Rapin & S. Segalowitz (Eds), *Handbook of Neuropsychology*, Vol. 6, Amsterdam, Elsevier, pp. 69-110.
- BATES, E. & B. MACWHINNEY**, 1989, "Functionalism and the competition model", in B. MacWhinney & E. Bates (Eds), *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 25-38.
- BATES, E. & J. C. GOODMAN**, 1999, "On the emergence of grammar from the lexicon", in B. MacWhinney (Ed) *The emergence of language*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 29-79.
- BATES, E. & V., MARCHMAN**, 1988, "What is and is not universal in Language acquisition", in F. Plum (Ed), *Language, communication and the brain*. New York, Raven Press, pp. 19-38.
- BEAUCHEMIN, M., S. MARTIN & S. MENARD**, 2000, *L'apprentissage des sons et des phrases: un trésor à découvrir, Guide à l'intention des parents*, Montréal, Hôpital Ste Justine.
- BEAUDOIN, M.**, 2003, « Introduction à l'étude du langage », in *LINQ 200*, Canada, University of Alberta, pp. 28-46.
- BERKO, J.**, 1958, "The child's learning of English morphology", in *World*, n° 14, pp. 150-177.
- BERNICOT, J.**, 1992, « Les actes de langage chez l'enfant », in *Psychologie d'aujourd'hui*, pp. 111-135.

- BERTRAND, R.**, 2009, *Retard de parole, de langage : Pratique de rééducation*, Paris, Isbergues, Ortho Edition.
- BIGOURET F.**, 2004, *Mise au point d'un outil d'évaluation des capacités pragmatiques pour une population dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexico-syntaxiques*, Travail de fin d'études présenté en vue de l'obtention du diplôme de Licence en Logopédie, Université Catholique de Louvain-La-Neuve-Université Libre de Bruxelles, Faculté de Psychologie-Section Logopédie, 131 p.
- BILLARD, C. & AL**, 2007, « Suivi à moyen terme d'une cohorte de 18 enfants dysphasiques : évolution du langage oral et du langage écrit à l'adolescence », In *Rééducation Orthophonique*, n° 230, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 149-162.
- , 2001, *Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant : Archives Françaises de Pédiatrie*, Paris, Le Kremlin Bicêtre.
- BILLARD, C.**, 2005, *L'état des connaissances, livret 3 : Langage oral*, Paris, Signes.
- BILOA, E.**, 1999, « Interférences morphosyntaxiques des langues camerounaises dans le français », in Mendo Zé (Ed.), *Le français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud.
- , 2003, *La langue française au Cameroun*, Bern, Peter Lang.
- , 2004, *Cours de Linguistique contemporaine*, München, Lincom Europa.
- , 2006, *Le français en contact avec l'anglais au Cameroun*, München, Lincom Europa.
- BISHOP, D. V. M.**, 1992, “The underlying nature of specific language impairment”, in *Journal of Child Psychology*, n° 33, pp. 3-66.
- BISHOP, D.V.M. & A. EDMUNDSON**, 1987, “Language-impaired 4-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment”, in *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n°52, pp. 156-173.
- BLANCHE-BENVENISTE, C.**, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BLANK, M. & A. MARQUIS**, 1987, *Directive Discourse: 80 situations for Teaching Meaningful Conversation to Children*, North Ryde, Macquarie University-Australie.
- BLOOM, L.M.**, 1975, *Language development: Form and function in emerging grammars*, Cambridge, MIT Press.
- 1973, *One word at a time: The use of single word utterances before syntax*, The Hague, Mouton Publishers.
- BLOOM, L. M., P. LIGHTBOWN & L. HOOD**, 1975, “Structure and variation in child language”, Monographs of the Society for Research in Child Development, n° 160, pp. 6-19.
- BLOOM, P.**, 1993, “Grammatical continuity in language development: The case of subjectless sentences”, in *Linguistic Inquiry*, n° 24, pp. 721-734.

- BLOOMFIELD, L.**, 1933, *Language*, New York, Holt Richard and Winston.
- BLOUIN, M. & C. BERGERON**, 1997, *Dictionnaire de la réadaptation*, Tome 2, Lespublications du Québec.
- BOILEAU, L.D.**, 2002, « La dysphasie : nature et diversité du symptôme ; modalités de prises en charge et évolution », Communication lors des *Journées de septembre 2002*, Paris.
- BOREL-MAISONNY, S.**, 1979, *L'absence d'expression verbale chez l'enfant*, Paris, Arplœ.
- BORER, H.**, 1984, *Parametric syntax*, Dordrecht, Foris.
- BORER, H. & K. WEXLER**, 1987, « The maturation of syntax », in T. Roeper & E. Williams, (Eds), *Parameter Setting*, Dordrecht, Foris, pp. 123-172.
- BOUTON, C.**, 1999, *La neurolinguistique*, 2^{ème} Edition, Paris, Presses Universitaires Françaises.
- BOWEN, C.**, 1998, “Normal speech sound development: The gradual acquisition of speech sound system”, in *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, n°39, pp. 128-143.
- BOWERMAN, M.**, 1973, “Structural relationships in children’s utterances: Syntactic or semantic?”, in T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, New York Academic Press, pp. 197-213.
- BOWLBY, J.**, 1978, « Attachement et Perte II: Séparation, angoisse et colère », in *Soins maternels et santé mentale*, Paris, Presses Universitaires Françaises, pp. 33-44.
- BRAINE, M.**, 1976, *Children's first word combinations*, Cambridge, MIT Press.
- BRICKER, D.**, 1972, “Imitative sign training as a facilitador of word-object association with low-functionning children”, in *American Journal of Mental Deficiency*, n° 75, pp. 599-605.
- BRIN, F. & AL**, 2004, *Dictionnaire d'Orthophonie*, Deuxième édition, Paris, Isbergues, Ortho Edition.
- BROCA, P.**, 1861, « Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé suivies d'une observation d'aphémie (perte de parole) », in *Bulletin de la Société d'Anatomie de Paris*, n° 36, pp. 330-357.
- , 1865, « Sur le siège du langage articulé », in *Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris*, n° 6, pp. 337-393.
- BROWN, R.**, 1973, *A first language: the early stages*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.

- BROWN, R. & AL.,** 1969, "The child's grammar from I to III", in J. P. Hill (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology*, Vol. 2, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 28-73.
- BRYDEN, M.P.,** 1987, "Handedness and cerebral organisation: data from clinical and normal populations", in D. Ottoson (Ed), *Duality and unity of the brain*, London, Mac Millan, pp. 55-70.
- BURSZTEJN, C.,** 2004, « Développement normal du langage et ses troubles, module transdisciplinaire », Cours dispensé à l'Université de Rouen, Faculté de Médecine-Pharmacie.
- BYBEE, J.,** 2002, *Phonology and language use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CASTEX, A. & R. JOUET, (Eds),** 1920, *Traité d'orthophonie*, Paris, Baillière.
- CELERIER, P.,** 1991, *Supports verbaux en Orthophonie*, Paris, Isbergues, Ortho Edition.
- CHEMINAL, R. & B. ECHELINE,** 2004, « les troubles spécifiques du langage oral chez l'enfant : du retard sévère aux dysphasies de développement », Communication lors des Journées sur l'enfant dysphasique, Service de neuropédiatrie, CHU de Montpellier.
- CHEVRIE-MULLER, C. & J. NARBONA,** 1996, *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques*, Paris, Masson.
- CHIAT, S.,** 2001, "Mapping theories of developmental language impairment: Premises, predictions and evidence", in *Language and cognitive processes*, n°16 (2/3), pp. 113-142.
-----, 2005, *Understanding Children with Language Problems*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. & H. LASNIK,** 1993, "Principles and Parameters Theory", in J. Jacobs & al (Eds), *Syntax: an International Handbook of Contemporary Research*, Berlin, de Gruyter, pp. 355-376.
- CHOMSKY, N.,** 1955, *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York, Plenum.
-----, 1957, *Syntactic structures*, The Hague, Mouton.
-----, 1959, « Review of B.F. Skinner's verbal behavior», in *Language* n°35, pp. 26-58.
-----, 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
-----, 1981, *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris.
-----, 1981, "Principles and parameters in syntactic theory", in M. Piattelli-Palmarini (Ed) *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, London, Routledge & Kegan Paul, pp 354-401.
-----, 1982, *Some concepts and consequences of the Theory of Government and Binding*, Cambridge, Mass, MIT Press.
-----, 1986, *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, New York, Praeger.
-----, 1987, "Language in a psychological setting", in *Linguistics*, n°22, pp 104-120.
-----, 1992, *A Minimalist Program for Linguistic Theory*, Cambridge, MIT Press.
-----, 1993, "A minimalist program for linguistic theory", In K. Hale & S.J. Keyser (Eds), *The view from Building* n°20, Cambridge, MIT Press, pp. 320-341.

- , 1994, "Bare Phrase Structure", in *Linguistics*, n°5, pp 745-768.
- CINQUE, G.**, 1989, "Parameter setting in "instantaneous" and real time acquisition", in *Journal of Speech and Hearing Research*, n°39, pp. 453-468.
- CLAHSEN H.**, 1989, "The grammatical characterisations of developmental dysphasia", in *Linguistics*, n°27, pp. 897-920.
- CLARK, E. V.**, 1974, "Some aspects of the conceptual basis for first language acquisition", in R. L. Shiefelbusch & L. L. Lloyd (Eds), *Language perspectives-Acquisition, retardation and intervention*, Baltimore, University Park Press, pp. 105-128.
- , 1977, "Strategies and mapping problem in first language acquisition", in J. Macnamara (Ed.), *Language learning and thought*, NewYork Academic Press, pp. 446-460.
- COLOMBAT DE L'ISERE, M.**, 1840, *Traité de tous les vices de la parole et en particulier du bégaiement*, Paris, Béchet et Labé.
- COMPLAIN, A.**, 2008, « La composante morphosyntaxique du langage dans les dysphasies: Données d'observation francophone », in *Enfance*, n° spécial, Belgique, Liège, pp. 234-249.
- COMRIE, B.**, 1989, *Language universals and linguistic typology*, 2nd Edition, Chicago, University of Chicago Press.
- CONANT, S. & AL.**, 1983, *Teaching language-disabled children: A communication game approach*, Cambridge, Brookline.
- CONTI-RAMSDEN, G. & M. JONES**, 1999, "Verb use in specific language impairment", in *Journal Of Speech Language, And Hearing Research*, n°40(6), pp. 1298-1313.
- COOK, V., J. & M. NEWSON**, 1996, *Chomsky's Universal Grammar: an introduction*, (2nd ed), Oxford, Blackwell Publishers Inc.
- COOPER, J. & AL**, 1978, *Helping Language Development*, Londres, Arnold.
- COQUET, F.**, 2002, « Le bilan du langage oral », in *Rééducation Orthophonique : Le bilan orthophonique*, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 13-42.
- COQUET, F., P. FERRAND, J. ROUSTIT**, 2009, *EVALO 2-6 : Ouvrage de l'utilisateur, Aspects méthodologiques et cliniques*, Paris, Isbergues, Ortho Edition.
- COSTERMANS, J.**, 1980, *Psychologie du langage*, Liège, Pierre Mardaga.
- CRAGO, M. & J. PARADIS**, 2003, "Language impairment in children: Cross-linguistic studies", in R. Kent (Ed.), *The MIT encyclopedia of communication sciences and disorders*, Cambridge, MIT Press, pp. 327–329,
- CRONEL-OHAYON S.**, 2004, *Etude longitudinale d'une population d'enfants francophones présentant un trouble spécifique du développement du langage : aspects syntaxiques*, Thèse Présentée pour obtenir le grade de Docteur ès Psychologie,

- Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, pp. 315.
- DAVIS, B. L. & P. F. MACNEILAGE**, 1995, "The articulatory basis of babbling", in *Journal of Speech and Hearing Research*, n°38, pp. 1199-1211.
- DAVIS, L.A. & J. WILCOX**, 1981, "Incorporating parameters of natural conversation in aphasia treatment", in R. Chapey (Ed), *Language Intervention Strategies in Adult Aphasia*, Cambridge, Brookline, pp. 253-266.
- DE WECK, G.**, 1996, *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- DEHAENE, S.**, 1997, *La Bosse des Maths*, Odile Jacob.
- DELACOUR, De J.**, 1998, *Une Introduction aux neurosciences cognitives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DELAHAIE, M.**, 2004, *L'évolution du langage chez l'enfant : De la difficulté au trouble*, (Ed.), Paris, Inpes,
- DEMUTH, K.**, 1990, "Subject, topic and Sesotho passive", in *Journal of Child Language*, n°234, pp. 125-149.
- DEMUTH, K. & A. TREMBLAY**, 2008, "Prosodically-Conditioned Variability in Children's production of French Determiners", in *Journal of Child Language*, n°35, pp. 99-127.
- DERWING, W.**, 1976, *Language Acquisition*, 2nd Ed., (Eds) P. Fletcher and M. Garman, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 236-252.
- DIAZ, R.M. & AL.**, 1991, "Maternal Teaching in the Zone of Proximal Development: A Comparison of Low-and High-Risk Dyads", in *Merril-Palmer Quarterly*, vol 37, 1, pp. 83-108.
- Dictionnaire *Le petit Robert*, 1960, Paris, Editions Le Robert, SEJER.
- Dictionnaire *Hachette*, 2008, Paris, Editions Hachette.
- DORTIER, J-F.**, 2001, « Les origines du langage » in *Sciences Humaines*, n° 117, pp 139-161.
-----, 2003, « Langage et évolution : nouvelles hypothèses », in *Sciences Humaines*, n° 144, pp. 96-110.
- DUBOIS, G.**, 1988, *L'enfant et son thérapeute du langage*, Paris, Masson.
- DUBOIS, J. ET AL**, 1999, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas.
- DUBOIS, J., G. JOUANNON, K. LAGANE**, 1989, *Grammaire française*, Paris, Larousse.

- DUBUS, M.C.**, 2008, « Troubles du langage et apprentissages », in *Recherches*, n°29, pp. 29-35.
- DUPRE SAVOY, J.** 2007, « Dysphasie et accompagnement familial précoce », in *Rééducation Orthophonique*, n°230, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 109-124.
- EBONGUE, A. E.**, 2006, *L'insécurité linguistique dans la prose romanesque d'Ahmadou Kourouma*, Mémoire de DEA, Université de Yaoundé I, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, 122 p.
- ELLIS, W. S.**, 1993, “Perceptual and cognitive deficits in children with SLI: Implications for diagnosis and intervention”, in H. Grimm & H. Skowronek (Eds), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*, New York, Walter de Gruyter, pp. 22-31.
- ELLIS, W.S. & J. EVANS**, 2002, “The role of processing limitations in early identification of specific language impairment”, in *Topics in Language Disorders*, n°22, pp. 15-29.
- ELMAN, J. & AL.**, 1996, *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*, Cambridge, MIT Press.
- ENCARTA**, 2010.
- ENCYCLOPEDIE BORDAS**, 1994, Paris, Editions Bordas, SEJER.
- ESSONO, J.J.M.**, 1998, *Précis de linguistique générale*, Paris, L'Harmattan.
- EVANS, J.L.**, 1996, “SLI subgroups: interaction between discourse constraints and morpho-syntactic deficits”, in *Journal of Speech and Hearing Research*, n°39, pp. 655-660.
- EYER, J. & L.B. LEONARD**, 1995, “Functional categories and specific language impairment: a casestudy”, in *Language Acquisition*, n°4, pp. 177-203.
- FELIX, S.**, 1992, “A maturational process”, in J. Weissenborn, H. Goodluck & T. Roeper (Eds), *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 25-51.
- FENSON, L. & AL.**, 1994, “Variability in early communicative development”, in *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n°59(5), pp. 1-173.
- FERDINAND DE S.**, 1972, *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot, Boulevard Saint-Germain.
- FERGUSON, C. A. & C. B. FARWELL**, 1975, “Words and sounds in early language acquisition: English initial consonants in the first fifty words”, in *Language*, n°51, pp. 419-439.
- FLETCHER, P. & M. GARMAN**, (Eds), 1968, *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

- , (Eds), 1986, *Language Acquisition, second edition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FLETCHER, P.**, 1991, "Evidence from Syntax for Language Impairment", in J. Miller (ed) *Research Perspectives on Language Disorders*, San Diego, College-Hill Press, pp. 255-269.
- FOREST, D.**, 2007, *Histoire des aphasies*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FRANÇOIS, F., C. HUDELOT & E. SABEAU-JOUANNET**, 1990, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Le linguiste*, Presses Universitaires de France.
- GARRARD, K. R.**, 1989, "Mother's Verbal Directives to Delayed and Non-Delayed children", in *Mental Retardation*, n° 27, pp. 11-18.
- GARRETT, M.F.**, 1988, « Processes in language production », In F.J. Newmeyer (Ed), *Linguistic: The Cambridge Survey*, Cambridge, Cambridge University Press, Vol. 3, pp. 69-96.
- GATHERCOLE, S. & A. BADDELEY**, 1995, "Short-term memory may yet be deficient in children with language impairments: a comment on Van der Lely & Howard" in *Journal of Speech and Hearing Research*, n°38, pp. 163- 466.
- GELMAN, R. & C. R. GALLISTEL**, 1978, *The Child's understanding of Number*, Cambridge, Harvard University Press.
- GEORGE, F.**, 2007, « Les dysphasies », in *Rééducation Orthophonique*, n° 230, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 7-24.
- GERARD, C.L.**, 1991, *L'enfant dysphasique*, Paris, Editons Universitaires.
- GOLINKOFF, R. M., C. B. MERVIS & K. HIRSH-PASEK**, 1996, "Early object labels: The case for a developmental lexical principles framework", in *Journal of Child Language*, n° 21(1), pp. 125-155.
- GOPNIK, M. & M. CRAGO**, 1991, "Familial aggregation of a developmental language disorder", in *Cognition*, n°39, pp. 1-50.
- GOPNIK, M.**, 1999, "Familial language impairment: more English evidence", in *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, n°51, pp. 5-19.
- GREENFIELD, E. & N.V. SMITH**, 1976, *The structure of communication in early language development*, Cambridge, Mass.
- GRIFFITHS, H.**, 1986, "The early vocabulary", in P. Fletcher and M. Garman, (Eds), *Language Acquisition*, Second Edition, Cambridge, Cambridge University Press.
- GUASTI, M., J. DE LANGE, A. GAVARRO & C. CAPRIN**, 2008, "Article omission across child languages", in *Language Acquisition* n°15, pp. 89-119.

- GUILLAUME, G.**, 1964, *Langage et science du langage*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- HABIB, M. K. & AL**, 2003, « Neurobiologie du langage », in J.A Rondal, & X. Seron, *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga, pp. 11-57.
- HAMANN, C. & AL**, 2003, “Aspects of grammatical development in young French children with SLI”, in *Developmental Science*, n°6, pp. 151-158.
- HAMPSON, J. & K. NELSON**, 1993, “The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition”, in *Journal of Child Language*, n°20, pp. 313-342.
- HAUSER, M., N. CHOMSKY & W. FITCH**, 2003, “The Faculty of Language: what is it, who has it and how did it evolve?”, in *Science*, n° 35, pp. 355-361.
- HEBERT, H. CLARK & E. V. CLARK**, 1977, *Psychology and language: An introduction to Psycholinguistics*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- HIRSH-PASEK, K. & R. M. GOLINKOFF**, 1996, *The origins of grammar*, Cambridge, MIT Press.
- HOPPER, P. J. & E. C. TRAUGOTT**, 1993, *Grammaticalisation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYAMS, N. & K. WEXLER**, 1993, “On the grammatical basis of null subjects in child language”, in *Linguistic Inquiry*, n°24, pp. 421-460.
- INGRAM, D.**, 1976, *Phonological disability in children*, Londres, Arnold.
-----, 1986, “Phonological development: production”, in P. Fletcher & M. Garman, (eds), *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 204-211.
-----, 1989b, *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JAKOBSON, R.**, 1968, *Child language, aphasia and phonological universals*, The Hague, Mouton Publishers.
-----, 1973, *Essais de linguistique générale: Rapport internes et externes du langage*, Paris, Les Editions de Minuit.
- JAKUBOWICZ, C.**, 1984, “Markedness and Binding Principles”, in *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society*, n°14, pp. 154-182.
-----, 1989a, “Maturation or invariance of Universal Grammar principles in language acquisition”, in *Probus*, n°3, pp. 283-340.
-----, 1991, « L'acquisition des anaphores et des pronoms lexicaux en français», in J. Gueron & J. Y. Pollock, (Eds) *Grammaire Générative et Syntaxe Comparée*, Paris, Éditions du CNRS, pp. 229-252.

- , 1994a, "On the morphological specification of reflexives: implications for acquisition", in *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society*, n°24, pp. 205-219.
- , 1995, « Grammaire Universelle et acquisition du langage », in *Recherches Linguistiques*, n° 24, pp. 7-32.
- JAKUBOWICZ, C., L. NASH, C. RIGAUT & C. L. GERARD**, 1998, "Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI", in *Language Acquisition*, n°7 (2-4), pp. 113-160.
- JAKUBOWICZ, C.**, 2003, « Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique », in C. Gérard & V. Brun (Eds.), *Les dysphasies*, Paris, Masson, pp. 1-70.
- JAMIESON, D. G.**, 2007, « Le développement du langage chez les jeunes enfants », in *Bulletin du Conseil Canadien sur l'Apprentissage*, Vol. 2, n°1, pp. 1-10.
- KARMILOFF-SMITH, A.**, 1998, "Development itself is the key to understanding developmental disorders", in *Cognitive Sciences*, 2, n°10, pp. 389-398.
- KENT, R. D.**, 1992, "The biology of phonological development", in C. A. Fergusson, L. Menn & C. Stoel-Gammon (Eds), *Phonological development: Models, Research, Implications*, Parkton, MD, York Press, pp. 35-47.
- KIPARSKY, P. & L. MENN**, 1977, "On the acquisition of phonology", in J. McNamara, (Ed.) *Language Learning and Thought*, New York, Academic Press.
- KLEES, M.**, 1994, « Apprendre à lire sans pouvoir parler dans les dysphasies sévères », in *ANAE*, n°30, pp. 239-244.
- KREMER, J.M. & E. LEDERLE**, 2000, *L'orthophonie en France*, 3^{ème} Edition, Paris, PUF, (Que sais-je, le point sur les connaissances actuelles).
- KUPISCH, T.**, 2008, "Dominance, mixing and cross-linguistic influence: On their relation in bilingual development", in P. Guijarro-Fuentes, P. Larrañaga & J. Clibbens (Eds), *First Language Acquisition of Morphology and Syntax: Perspectives across Languages and Learners*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 209-234.
- LASSERRE, J. P.**, 2006, *Les Dys*, Paris, Isbergues, Ortho Edition.
- LE NORMAND, M. T.**, 1999, « Retards de langage et dysphasie », in J. A. Rondal, et X. Séron (eds) *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga, pp. 727-748.
- , 2007, « Evaluation de la production spontanée du langage oral et de l'activité sémantique du récit chez l'enfant d'âge précoce », in *Rééducation Orthophonique*, n° 231, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 53-71.
- LEBLANC, R.**, 1983, « Aphasie congénitale », in J. A. Rondal, X. Séron (Eds), *Troubles du langage. Bases théoriques : diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga, pp. 356-370.

- LEHOUELLEUR, J.**, 2008, « Bases neurobiologiques du langage », www.schwann.fr.
- LELOUP, G.**, 2007, « De la nécessité d'un cadre méthodologique d'évaluation du langage », in *Rééducation Orthophonique*, n° 231, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 10-21.
- LENNEBERG, E.H.**, 1967, *Biological foundation of Language*, New York, London & Sidney, John Wiley & Sons.
- LEONARD, L.B., K. MAC GREGOR & G. D. ALLEN**, 1992, “Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment”, in *Journal of Speech and Hearing Research*, n°35, pp. 1076-1085.
- LÉONARD, L.B.**, 1998, *Childrenwith Specific Language Impairment*, Cambridge, MIT Press.
-----, 2000, “Specific language impairment across languages”, in D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children*, Hove, Psychology Press., pp.312-326
- LEONARD, L. B., C. A. MILLER, B. GRELA, A. HOLLAND, E. GERBER & M. PETUCCI**, 2000, “Production operations contribute to the grammatical morpheme limitations of children with specific language impairment”, in *Journal of Memory and Language*, n°43, pp. 362-378.
- LEROY, S., C. PARISSE & C. MAILLART**, 2009, « Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral : une approche constructiviste », in *Rééducation Orthophonique*, n°238, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 21-45.
- LÉVY, A.**, 2007, « Trouble spécifique du langage avec ou sans difficultés de lecture : le déficit auditif fait-il la différence ? », in *Rééducation orthophonique*, n°230, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 47-73.
- LANGACKER, R.W.**, 1987, *Foundations of Cognitive Grammar, Vol 1*, Stanford University Press.
- LUM, J. & E. BAVIN**, 2007, “Analysis and control in children with SLI”, in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, n°50, pp. 1618-1630.
- LURIA, A. R.**, 1970, *Traumatic aphasia*, The Hague, Mouton.
- LUST, B.**, 2000, “Requirements for paradigm shift”, in *Journal of Child Language*, n°27, pp. 744-749.
- LYONS, J.**, 1968, *Linguistique générale : Introduction à la linguistique théorique*, traduit de l'anglais par F. Dubois & D. Robinson, Paris, Larousse.
- MACWHINNEY, B.**, 1999, “The emergence of language.From embodiment”, in B. MacWhinney (Ed), *The emergence of language*, Mahwah, Lawrence Erbaum Associates, pp. 213-256.

- , 2000, "Emergence from what ? Comments on Sabbagh & Gelman", in *Journal of Child Language*, n°27, pp. 727-733.
- MACARTHUR, G.M. & AL**, 2000, "On the "specifics" of specific reading disability and specific language impairment", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n° 41, pp. 869-874.
- MAILLART, C. & M.A. SCHELSTRAETE**, 2002, "Morphosyntactic problems in children with specific language impairment: grammatical SLI or overload in working memory?", In F. Windsor, M.L. Kelly & N. Hewlett (Eds), *Investigations in Clinical phonetics and linguistics*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp.125-140.
- MAILLART, C., M.A. SCHELSTRAETE, & M. HUPET**, 2002, « Les troubles morphosyntaxiques développementaux en langage oral : Quel cadre théorique adopter ? », In *Le Langage et l'Homme*, XXXVII, pp. 85-102.
- MAILLART C.**, 2003, *Origine des troubles morphosyntaxiques chez des enfants dysphasiques*, Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur ès Sciences Psychologiques : Logopédie, Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, Unité Cognition et Développement, 409 p.
- MAILLART, C. & M.A. SCHELSTRAETE**, 2007, « Evaluer la compréhension morphosyntaxique chez des enfants dysphasiques: le jugement de grammaticalité », in *Rééducation Orthophonique*, n° 230, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 95-108.
- MANOLSON, A.**, 1985, *It takes two to talk. A Hanen early language parent guide book*, Toronto, The Hanen Centre.
- , 1997, *Parler, un jeu à deux, comment aider votre enfant à communiquer*, Toronto, Centre de Ressources Hanen.
- MARCHMAN, V. A. & E. BATES**, 1988, "Children's productivity in the english past tense: the role of frequency, phonology and neighbourhood structure", in *Cognitive Science*, n°21, 3, pp. 283-304.
- MARIE, P.**, 1906, « Révision de la question de l'aphasie: la troisième circonvolution frontale gauche ne joue aucun rôle spécial dans la fonction du langage », *La semaine médicale*, n°48, pp. 565-571.
- MARTIN, B.L. & G.C. MOMEIER**, 1984, *Let's Communicate*, Tucson (Az), Communication Skills Builders.
- MARTINET, A.**, 1960, *Eléments de Linguistique Générale*, Paris, Masson
- MARTON, K. & AL**, 2006, "Effect of sentence lengthand complexity on working memory performance in Hungarian children with specific language impairment (SLI): a cross-linguistic comparison", in *International Journal of Language and Communication Disorders*, n°41, pp. 653-673.

- MAURIN-CHEROU, N.**, 1993, *Rééducation des troubles articulatoires isolés*, Paris, Isbergues, Ortho édition.
- MAZEAU, M.**, 1999, *Dysphasies, troubles mnésiques et syndrome frontal chez l'enfant : du trouble à la rééducation*, Paris, Masson.
- , 2005, *Neuropsychologie et troubles des apprentissages : Du Symptôme à la rééducation*, Paris, Masson.
- MC NEIL, D.**, 1970, *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*, University of Chicago, Hayers & Row, Publishers.
- MELHER J., A. CHRISTOPHE & F. RAMUS**, 2000, "How Infants acquire Language: Some Preliminary Observations", in *Image, Language, Brain*, Alec Marantz, Yasushi Miyashita & Wayne O'Neil (Eds), Cambridge, MIT Press, pp. 299-3012.
- MENN, L.**, 1983, "Development of articulatory, phonetic, and phonological capabilities", In B. Butterworth (Ed.), *Language Production*, vol. 2, New York Academic Press, pp. 112-125.
- METHÉ, S. & M. CRAGO**, 1996, "Verb morphology in French children with specific language impairment", Paper presented at the Symposium on Research in Child Language Disorder, University of Wisconsin, Madison, pp. 65-71.
- MŒLER, M.P. & B. LUETKE-STAHLMAN**, 1990, "Parent's use of Signing Exact English: A descriptive analysis", in *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n° 55, pp. 327-338.
- MONFORT, M., A. ROJO & A. JUAREZ**, 1981, *Programa elemental de comunicación bimodal*, Madrid, CEPE.
- MONFORT, M.**, 1992, "Systèmes alternatives et augmentatifs dans l'intervention logopédique chez l'enfant dysphasique", in *Glossa*, n°30, pp. 44-49.
- , 1996, « L'entrée dans l'écrit de l'enfant dysphasique », in *Les âges de la vie : Actes scientifiques du congrès de Deauville*, Paris, Isbergues Ortho Edition, pp. 365-379.
- MONFORT, M. & A. JUAREZ SANCHEZ**, 2007, *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, Nouvelle édition, Paris, Isbergues, Ortho Edition.
- MONFORT, M.**, 2007, « Les objectifs de l'intervention langagièr dans les troubles graves de l'acquisition du langage », in *Rééducation orthophonique : Les dysphasies*, n° 230, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 127-147.
- MONTGOMERY, J.**, 2006, "Real-time language processing in school age children with specific language impairment", in *International Journal of Language and Communication Disorders*, n°41, pp. 275-291.
- MOREAU, M., L. & M. RICHELLE**, 1981, *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.

- MORGAN, J., R. P. MEIER & E.L. NEWPORT**, 1987, "Structural packing in the input of language learning: contributions of prosodic and morphological marking of phrases to the acquisition of language", in *Cognitive Psychology*, n°19, pp. 498-550.
- MUELLER, N.**, 1994, "Gender and number agreement within DP", in J.M. Meisel (Ed) *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*, Amsterdam, John Benjamins, pp 53-88.
- NELSON, K.**, 1975, *The nominal shift in semantic-syntactic development: Cognitive Psychology*, Cambridge, MIT Press.
- NESPOULOUS, J., L.**, 1998, « Le langage : Introduction. Linguistique, neurolinguistique et neuropsycholinguistique. Un parcours en 4 étapes », in X. Seron, M. Jeannerod (eds), *Neuropsychologie humaine*, Sprimont, Mradaga, pp. 115-128.
- NEWPORT, E.L.**, 1990, "Maturational constraints on language learning", in *Cognitive Science*, n°14, pp. 11-28.
- NGAYAMBENA, M. L.**, 2005, *Evaluation et rééducation des troubles articulatoires chez quelques enfants âgés de 44 à 65 mois*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA), Université de Yaoundé I, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, 118 p.
- OLERON, P.**, 1978, *Langage et développement mental*, 2^{ème} Edition., Bruxelles, Madriaga.
- OLSWANG, L. B. & AL.**, 1998, "Recommending Intervention for Toddlers with Specific Language learning difficulties", in *Journal of Speech Language Pathology*, 7, 1, pp. 23-32.
- PARADIS, J. & M. CRAGO**, 1999, "Is French SLI EOI?", Paper presented at the 24th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston.
-----, 2000, "Tense and temporality: a comparison between children learning a second language and children with SLI", in *Journal of Speech, Language, And Hearing Research*, n° 43(4), pp. 834-847.
- PARADIS, J., M. CRAGO & F. GENESEE**, 2003, "Object clitics as clinical marker of SLI in French: evidence from French-English bilingual children", Paper presented at the 27th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston.
- PARISSE, C. & M-T. Le NORMAND**, 2000, "How children build their morphosyntax: The case of French", in *Journal of Child Language*, 27(2), pp. 267-292.
-----, 2001, "Local and global characteristics in the development of morphosyntax by French children", in *First Language*, n°21, pp. 187-203.
- PARISSE, C. & C. MAILLART**, 2004, « Développement morphosyntaxique des enfants ayant des troubles de développement du langage : des données francophones », in *Enfance*, n°4. Pp. 236-250.

- PARISSE, C.**, 2006, « Introduction à mon travail de recherche », <http://www.parisse.freesurf.fr/introtravaux.htm>.
- , 2009, « La morphosyntaxe : Qu'est ce qu'est ? - Application au cas de la langue française », in *Rééducation Orthophonique*, n°238, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 7-20.
- PAUL, R.**, 2000, “Predicting outcomes of early expressive language delay: ethical implications”, In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children*, Hove, Psychology Press, pp. 366-379.
- PETERS, M. A.**, 1986, “The early syntax”, in P. Fletcher and M. Garman (Eds), 1986, *Language Acquisition*, second edition, Cambridge, University Press, pp. 235-246.
- PETERS, A. & L. MENN**, 1993, “False starts and filler syllables: Ways to learn grammatical morphemes”, in *Language*, n° 69, pp. 742-778.
- PIAGET, J.**, 1960, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel et Niestlé.
- PIALOUX, P. & AL**, 1975, *Précis d'orthophonie*, Paris, Masson.
- PIERART, B.**, 2005, *Le langage de l'enfant – Comment l'évaluer ?*, Bruxelles, De Boeck.
- PIERRET, J. M.**, 1994, *Phonétique historique et phonétique du français*, Leuven, Peeters.
- PINE, J. & E. LIEVEN**, 1997, “Slot and frames patterns and the development of the determiner category”, in *Applied psycholinguistics*, n°18(2), pp. 123-138.
- PINKER, S.**, 1989, *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*, Cambridge, MIT Press.
- , 1994, *The Language Instinct: How the Mind Creates Language?* New York, Harper Collins.
- PIZZIOLI, F. & M.A. SCHELSTRAETE**, 2008, “The argument-structure complexity effect in children with specific language impairment: evidence from the use of grammatical morphemes in French”, in *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, n°51, pp. 706-721.
- POLLOCK, J.Y.**, 1989, “Verb movement, Universal Grammar and the structure of IP”, in *Linguistic Inquiry*, n°20, pp. 365-425.
- , 1997, *Langage et cognition: Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*, Paris, Presses Universitaires Françaises.
- , 2005, « Inné/ acquis ? Comment le petit de l'Homme apprend à parler », www.cite-sciences.fr.
- PRADO, D.**, 1999, « Pratique de la dynamique naturelle de la parole et développement de la conscience phonologique », in *Rééducation orthophonique* n°197, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp. 125-138.
- PRINCE, A. S. & P. SMOLENSKY**, 1996, *Optimality theory: Constraint interaction in generative grammar*, Cambridge, MIT Press.

- QUINTANA-MURCI, L. & AL.**, 1989, « Where West meets East: The complex mt DNA landscape of the Southwest and Central Asian corridor”, in *Am Hum Genet*, n°74, pp. 827-845.
- , 1999, « L'ADNmt, le chromosome Y et l'histoire des populations humaines », in *Médecine/sciences*, n° 6-7 (15), pp. 974-982.
- , 1999, “Genetic evidence for a second exit of Homo sapiens from Africa via east Africa”, in *Nature Genet*, n°23, pp. 437-441.
- , 2000, “Y chromosome lineages trace diffusion of people and languages in Southwest Asia”, in *Am Hum Genet*, 68, pp. 537-542.
- QUINTINA-MURCI, L.**, 2005, « Gènes et langues ont-ils la même histoire ? », in www.cite-sciences.fr.

RAINVILLE, C., 1998, *Dictionnaire de la réadaptation*, Tome 2, Lespublications du Québec, in www.fno.fr.

RAPIN, L. & D. A. ALLEN, 1983, “Developmental Language Disorders: Nosologic considerations”, in U. Kirk (Ed), *Neuropsychology of language, Reading and Spelling*, New York, Academic Press, pp. 155-184.

RICE, M. L. & J. BODE, 1993, “GAPS in the lexicon of children with specific language impairment”, in *First Language*, n° 13(1), pp. 113-122.

RICE, M. L., K. WEXLER & P.L. CLEAVE, 1995, “Specific language impairment as a period of extended optional infinitive”, in *Journal of Speech and Hearing Research*, n° 38(4), pp 850-863.

-----, 1995, “Specific Language Impairment as a period of Extended Optional Infinitive”, in *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, n°38, pp. 850-863.

RICE, M. L., K. WEXLER & S. M. REDMOND, 1999, “Grammaticality Judgments of Extended Optional Infinitive Grammar: evidence from English speaking children with specific language impairment”, in *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, n°42, pp. 943-961.

ROMSKI, M. & AL, 1988, “Establishment of symbolic communication in persons with severe retardation”, in *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n° 253, pp. 94-107.

RONDAL, J.A., X. SERON, 1983, *Troubles du langage. Bases théoriques : diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga.

RONDAL, J.A., 1986, « Le développement du langage et la communication » in J. Rondal et al, *Langage et éducation*, 2^{ème} Edition, Bruxelles, Mardaga.

RONDAL, J.A. & AL, 1989, *Troubles du langage : diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga.

RONDAL, J.A., 2007, *Orthophonie contemporaine*, Paris, Isbergues, Ortho Edition.

ROUSTIT, J., 2007, « De l'évaluation du langage oral chez le jeune enfant », in *Rééducation Orthophonique*, n° 231, Paris, Isbergues, Ortho Edition, pp.3-9.

- SABBAGH, M.A. & S.A. GELMAN**, 2000, "Buzzsaws and blueprints: what children need (or don't need) to learn language", in *Journal of Child Language*, n° 27, pp. 715-726.
- SACKETT, D.L. & AL.**, 1991, *Clinical epidemiology: A basic science for clinical medicine*. Boston, Little, Brown and Company.
- SADEK-KHALIL, D.**, 1957, « L'acquisition du langage chez des sujets ayant une perte auditive », (non publié).
- SCHELSTRAETE, M.A. & C. MAILLART**, 2003 "Traitements morphosyntaxiques en langage oral" in J.A. Rondal & X. Seron, 2003, *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga, pp. 241-256.
- SHRIEBERG, L. D. & J. KWIATKOWSKI**, 1988, "A follow-up study of children with phonological disorders of unknown origin", in *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, pp. 144-155.
- SKINNER, B.**, 1957, *Verbal behaviour*, Actan MA, Copley Publishing Group.
- SLOBIN, D. I.**, 1970, "Universals of grammatical development in children", in G. B. Flores d'Arcais & W. J. M. Levelt (Eds.), *Advances in psycholinguistics*, Amsterdam, North-Holland Publishing, pp. 174-186.
- SMITH, N. V.**, 1973, *The acquisition of phonology: A case study*, London, Cambridge University Press.
- SOLAN, L.**, 1987, "Parameter setting and the development of pronouns and reflexives", in T. Roeper & E. Williams (Eds), *Parameter Setting*, Dordrecht, Foris, pp. 189-210.
- SPITZ, R.**, 1984, *De la naissance à la parole*, 7^{ème} Edition, Paris, Presses Universitaires Françaises.
- STAMPE, D.**, 1969, "The acquisition of phonetic representation", Paper from the Fifty Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, pp. 433-434.
-----, 1979, *A dissertation on natural phonology*, New York, Garland.
- STARK, R. E. & J. M. MONTGOMERY**, 1995, "Sentence processing in language impaired children under conditions of filtering and time compression", in *Journal of Applied Psycholinguistics*, n°16, pp. 137-154.
- STOKES, S. F. & P. FLETCHER**, 2000, "Lexical diversity and productivity in Cantonese-speaking children with specific language impairment", in *International Journal of Language & Communication Disorders*, n°35(4), pp. 527-541.
- TAKAM, A.**, 2006, *Les troubles de l'articulation de la parole chez l'enfant camerounais de trois à huit ans parlant le ghomala' et le français*, Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur/Ph.D., Université de Yaoundé I, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, 439 p.

- THAL, D., S. TOBIAS & D. MORRISON**, 1991, "Language and gesture in late talkers: a 1-year follow-up", in *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(3), pp. 604-612.
- THORDARDOTTIR, E. & M. NAMAZI**, 2007, "Specific language impairment in french-speaking children: beyond grammatical morphology", in *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, n° 50, pp 698-715.
- TOMASELLO, M.**, 2000, "Acquiring syntax is not what you think", In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children*, Hove, Psychology Press, pp. 346-361.
- TOMBLIN, J.B. & AL.**, 1997, "Prevalence of specific language impairment in kindergarden children", in *Journal of Speech and Hearing Research*, n° 39, pp. 284-294.
- TOUGH, J.**, 1976, *Talk for Teaching and Learning*, Londres, Ward Lock Educational.
- TROGNON, A. & R. GHIGLIONE**, 1993, *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Presses Universitaires de Grenoble.
- ULLMAN, M.T.**, 1999, "Acceptability ratings of regular and irregular past-tense forms: evidence for a dual-system model of language from word frequency and phonological neighbourhood effects", in *Language and Cognitive Processes*, n°14, 1, pp. 47-67.
- VALIAN, V.**, 1986, "Syntactic categories in the speech of young children", in *Developmental Psychology*, n°22(4), pp. 562-579.
- , 1991, "Syntactic subjects in the speech of American and Italian children", in *Cognition*, n° 40, pp. 21-81.
- VAN DER LELY, H. K., L. STOLLWERCK**, 1997, "Binding theory and grammatical specific language impairment in children" in *Cognition*, n°62, pp. 245-290.
- VAN DER LELY, H. K. & M.T. ULLMAN**, 2001, "Past tense morphology in specifically language impaired and normally developing children", in *Language and Cognitive Processes*, n°27, pp. 177-217.
- VAN DER VELDE, M.**, 2004, « L'acquisition des articles définis en L1 : une étude comparative entre le français et le néerlandais », in *AILE*, n°21, pp 9-46.
- VENEZIANO, E. & H. SINCLAIR**, 2000, "The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes", in *Journal of Child Language*, n°3, pp. 461-500.
- VON TETZCHNER, S.**, 1984, "Facilitation of early speech development in a dysphasic child by use of signed Norwegian", in *Journal of Psychology*, n° 25, pp. 265-275.
- WALTER, M. N.**, 1998, « Troubles du langage et apprentissage du français », in www.med.unirennest.fr.
- WEINBERG, A.**, 1987, "Comments on Borer and Wexler", in T. Roeper & E. Williams, (Eds), *Parameter Setting*, Dordrecht, Foris, pp. 173-187.

- WEITZMAN, E.**, 2000, *Apprendre à parler avec plaisir*, Toronto, Centre de Ressources Hanen.
- WERNICKE, K.**, 1874, *Der Aphasische Symptomencomplex*, Breslau, Max Cohn & Weigert.
- WIOLAND, F.**, 1991, *Prononcer des sons en français. Des sons et des rythmes*, Paris, Hachette.
- ZAIDEL, E.**, 1990, “Language functions in two hemispheres following complete cerebral commissurotomy and hemispherectomy”, in J. Boller & J. Grafman (Eds), *Handbook of Neuropsychology*, Amsterdam, Elsevier, vol. 4, pp. 115-150.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

RESSOURCES INTERNET

<http://www.venir-dysphasie.asso.fr/> AAD Association Avenir Dysphasie.

<http://www.sante.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm> Rapport Ringard A propos de l'enfant « dysphasique » l'enfant « dyslexique », Février 2000.

<http://www.coridys.asso.fr/> Coordination des intervenants auprès de personnes souffrant de dysfonctionnements neuropsychologiques.

<http://www.dysphasie.ch/> dysphasie.ch Réseau suisse pour la dysphasie.

<http://enfant.dysphasie.free.fr/> L'enfant et la dysphasie.

<http://www.dysphasie.be/> L'Association des parents des Enfants Aphasiques et Dysphasiques.

<http://www.aqea.qc.ca/> Association Québécoise pour les enfants audimuts et dysphasiques.

<http://www.dysphasie.lu/> Dysphasie.lu Luxembourg.

<http://perso.wanadoo.fr/csda.alby/5dysphasi.htm> le CSDA (Centre spécialisé pour Déficients Auditifs).

<http://perso.wanadoo.fr/jerome.grondin/dysphas1.htm> Site de l'orthophoniste Jérôme Grondin avec de nombreux liens.

http://www.doctissimo.fr/html/psychologie/mag_2002/mag0920/troubles_langage_niv2.htm

plusieurs liens sur le langage et ses troubles.

<http://www.bienlire.education.fr> Association Avenir Dysphasie 17. Approche de la dysphasie, Article de Dr G. Rousteau, Médecin Phoniatre.

Association Avenir Dysphasie 17. Rééducation orthophonique des enfants dysphasiques, Article de C. Guiumbail, Orthophoniste.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm> Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique de langage oral ou écrit.

ANNEXE1 : Questionnaire d'anamnèse

NB. Si vous n'êtes pas en mesure de répondre à l'ensemble des questions, ne vous en inquiétez pas ; toutes les autres informations seront très utiles.

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Date de l'évaluation :

Age :

Sexe :

Envoyé par :

Motif de consultation :

• *Informations générales :*

Adresse :

N° de téléphone :

Nationalité :

Langue parlée à la maison :

Langue parlée à l'école :

Profession du père :

Profession de la mère :

Fratrie :

Enfant adopté : oui - non

Si oui, date de l'adoption :

Situation familiale : parents ensemble, séparés, divorcés, monoparentale

École actuelle + parcours scolaire :

Classe ou niveau de maturité :

Nom de l'enseignant :

Type d'enseignement :

Troubles d'apprentissage :

Dominance manuelle :

• *Informations concernant la période pré-, péri- et postnatale :*

Antécédents de fausses couches, d'avortements ou de prématurités :

Déroulement de la grossesse :

Durée de la grossesse :

Usage de substances pendant la grossesse :

Déroulement de l'accouchement :

Cri immédiat : oui - non

Poids à la naissance :

Allaitement maternel : oui-non - Déroulement :

Complications néonatales (séjour hospitalier) :

Evolution postnatale :

• ***Histoire médicale de l'enfant :***

Présence d'otites :

Fréquence des otites :

Si oui, à quel âge :

Déficits auditifs :

Déficits visuels :

Réactions allergiques :

Maladies particulières :

Examens complémentaires réalisés : lesquels : à quelle date : où :

Résultats de ces examens complémentaires :

Enfant sous médication : oui - non

Si oui, quel type de médication :

L'enfant a-t-il été hospitalisé : oui - non

Si oui, durée et pour quel motif :

• ***Informations sur la petite enfance :***

Etapes du développement psychomoteur

Votre bébé communiquait-il ? Comment (regard, sourire, pleurs, autres)

Acquisition de la position assise à :

Acquisition de la position debout à :

Mode de déplacement avant la marche :

Acquisition de la marche à :

Acquisition de la propreté diurne : urines à : selles à :

Acquisition de la propreté nocturne : urines à : selles à :

Développement du langage :

Réactions aux bruits : adaptée – excessive - indifférence - peur

Présence de pré-langage (babillage, gazouillis ou vocalisations, autres) : rare- parfois- souvent

Imitations ou répétitions : rare - parfois - souvent

Période d'apparition des premiers mots :

Période de juxtaposition de mots :

Période d'apparition des premières phrases :

Mode de communication : langage oral, geste, pointage, cris, regards, autre

Exécution d'ordres simples : jamais - parfois - toujours

Exécution d'ordres complexes : jamais - parfois - toujours

Parole compréhensible par la famille : jamais - parfois - toujours

Parole compréhensible par les autres : jamais - parfois - toujours

Si trouble du langage oral : système de communication mis en place (langue des signes, lecture labiale, autre)

Comportement de l'enfant :

Bébé calme : rare - parfois - souvent

Bébé actif : (bouge, jeux moteurs) : rare - parfois - souvent

Troubles de l'endormissement : rare - parfois - souvent

Qualité du sommeil (cauchemars, agitation, somnambulisme.) : rare - parfois - souvent

Comportements particuliers observés ; lesquels :

Maintien de l'attention : rare - parfois – souvent

Comportement dans le jeu :

Possession d'un doudou, peluche, poupée, autre :

Jeu symbolique (« comme si »), jeu imaginatif et/ou créatif : rare - parfois - souvent

Jeux ou activités préférés ; lesquels :

Joue en compagnie d'un autre enfant : rare - parfois - souvent

Acceptation des règles de jeux : rare - parfois - souvent

Joue toujours de la même manière : rare - parfois - souvent

• *Histoire familiale*

Antécédents familiaux : maladies familiales : consanguinité :

Père Mère Fratrie

Difficultés d'apprentissage scolaire :

- Lecture :

- Orthographe :

- Calcul :

Trouble du langage oral :

- Bégaiement :

- Retard :

• Défaut de prononciation :

• Autre :

Troubles du développement (si oui, spécifier) :

Troubles du comportement (si oui, spécifier) :

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXE 2: Grille d'observation parents

	Ce que l'enfant comprend	Jamais	Quelquefois	Souvent	Toujours
Il réagit aux lumières, aux mouvements					
Il comprend ce que veulent dire les bruits du quotidien					
Il réagit à la voix et à l'intonation					
Il répond à l'appel de son prénom					
Il reconnaît quelques mots (non, papa, maman)					
Il comprend des gestes comme « au revoir, bravo »					
Il comprend « non » quand on lui dit que c'est défendu					
Il reconnaît les personnes ou les objets familiers quand on les nomme					
Il réalise les consignes simples en situation : « donne-moi »					
Il comprend ce que veulent dire les mimiques					
Il montre sur lui certaines parties de son corps					
Il montre sur une image ce qu'on lui demande					
Il répond de façon adaptée à une question simple					
Il comprend des ordres doubles : « va sur la table et prends le livre »					
Il s'intéresse aux histoires simples qu'on raconte dans un livre					
Dans une phrase, il comprend des mots spécifiques comme « en haut, devant, avant, un mot couleur »					
Il comprend et respecte une règle de jeu simple (jeu de balle, ...)					
	Ce que l'enfant fait				
Il suit des yeux un mouvement, un déplacement					
Il sourit en réponse quand on s'intéresse à lui					
Il se tourne vers la source d'un bruit ou la personne qui lui parle					
Il manipule les objets sans jouer avec, les prend, les déplace, les porte à la bouche					
Il regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre					
Il aime les jeux de « coucou »					
Il cherche un objet caché					
Il imite des mimiques, des gestes simples					
Il cherche à attirer l'attention par le regard, la mimique ou le geste					
Il partage des premiers « jeux » avec l'adulte (prendre/donner)					
Il cherche à communiquer avec des gestes					
Il montre du doigt ce qu'il veut					
Il aime mettre des objets dans une boîte, les enlever, les poser autour de lui					
Il se sert des objets dans leur utilisation habituelle (fait rouler une voiture, lance la balle)					
Il joue à « faire semblant » avec un objet ou un jouet					
Il cherche à « faire pareil » que l'adulte dans la vie quotidienne					
Il est capable de rester attentif un certain temps sur un jeu					
Il respecte le tour de parole dans la conversation					

Il détourne des objets de leur utilisation habituelle pour faire semblant			
Il invente et construit des objets			
Pour les objets, il crée un espace imaginaire inventé avec des mots			

Ce que l'enfant dit

Il exprime ses besoins en pleurant ou en criant de façon différenciée			
Il aime jouer avec sa voix et les sons, jase, roucoule : [you], [oi]			
Il babille : [papapa], [badaga]			
Il communique ses besoins par des mimiques ou des gestes précis			
Il utilise la « chanson du langage » (sans mots) pour se faire comprendre			
Il utilise quelques mots : [non, pu, encore, papa, maman]			
Il répond par un mot à la question « qu'est-ce que c'est ? »			
Il imite les onomatopées (miaou, houhou, ...), des mots			
Il demande de l'aide, un objet, avec des mots			
Il combine 2 mots (papa parti, moi dodo, encore bonbon)			
Il pose des questions (c'est quoi ?; c'est où ?)			
Il parle de lui en utilisant son prénom + il/elle			
Il fait des phrases correctes de 3 ou 4 mots : (Pierre mange la soupe)			
Il pose des questions (pourquoi ?; comment ?)			
Il utilise (c'est comme...., il faut)			
Il utilise un vocabulaire adapté et précis pour parler du quotidien			
Il est compréhensible par des personnes non régulières			
Il utilise « je » pour parler de lui			
Il invente des histoires avec ses jeux ou ses jouets			
Il fait des phrases correctes de 4 ou 5 mots			
Il commence à savoir raconter ce qu'il a fait			
Il signale quand il n'a pas compris			
Il s'essaye à redire une histoire, une comptine			
Il parle sans bégayer			

ANNEXE 3: Grille d'observation – Orthophoniste

Ages repères en mois	Attention sensorielle	Oui
2	L'enfant réagit aux lumières, aux mouvements, aux bruits	
2 / 3	L'enfant suit des yeux un mouvement, un déplacement	
3	L'enfant comprend ce que veulent dire les bruits du quotidien	
3 / 4	L'enfant se tourne vers la source du bruit ou vers la personne qui lui parle	
3 / 4	L'enfant réagit à la voix et à ses intonations	

	Attention conjointe	
4 / 5	L'enfant regarde dans la direction d'un objet qu'on lui montre	
8 - 10	L'enfant cherche à attirer l'attention sur lui par regard, mimique ou geste	
9 - 12	L'enfant attire le regard de l'adulte vers un objet qui l'intéresse	
12 - 18	L'enfant s'intéresse à ce que l'adulte lui montre ou fait avec lui	
24	L'enfant est capable de rester attentif un certain temps sur une activité ou un jeu	

	Imitation	
1 - 4	L'enfant imite une mimique	
3 - 8	L'enfant imite un son, une intonation	
5 - 10	L'enfant imite un geste	
10 - 12	L'enfant repère un mot	
24 - 30	L'enfant imite un tracé graphique	

	Jeu	
12 - 18	L'enfant manipule les objets de façon organisée (empile, aligne ...)	
12 - 18	L'enfant imite « faire semblant » avec un objet ou un jouet	
12 - 18	L'enfant joue spontanément « faire semblant » avec un objet ou un jouet	
36 - 42	L'enfant invente des scénarios et des « histoires » avec les objets ou les jouets	
36 - 42	L'enfant respecte une règle de jeu simple	

	Compréhension	
5 - 9	L'enfant réagit à l'appel de son prénom	
8 - 12	L'enfant reconnaît des mots en situation	
9 / 10	L'enfant comprend des gestes comme « au revoir, bravo »	
12	L'enfant comprend quand on lui dit que c'est interdit, défendu pour lui	
16	L'enfant réalise des consignes simples en situation	
18	L'enfant montre sur lui des parties du corps	
18 - 20	L'enfant montre sur une image de qu'on lui demande	
18 - 24	L'enfant comprend des mots hors situation	
20 - 24	L'enfant répond de façon adaptée à une question	
24 - 36	L'enfant comprend le langage du quotidien	
24 - 36	L'enfant comprend ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après	
24 - 36	L'enfant comprend des ordres doubles	
36 - 42	L'enfant comprend une petite histoire qu'on lui raconte	

	Expression	
3 - 6	L'enfant joue avec sa voix et les sons : (you, papapa, badaga)	
11 - 16	L'enfant a à sa disposition quelques mots : [non, apu, encore, papa, maman]	
16 - 18	L'enfant répond par un mot à la question : « qu'est-ce que c'est ? »	
18 - 20	L'enfant combine 2 mots (papa parti, a pu bonbon, moi dodo)	

24	L'enfant pose des questions : « c'est quoi ?, c'est où ? »	
36	L'enfant fait des phrases correctes de 3 ou 4 mots	
36 – 40	L'enfant utilise « je » pour parler de lui	
36 – 40	L'enfant pose des questions : « pourquoi ? comment ? »	
36 – 40	L'enfant a un vocabulaire adapté	
36 – 42	L'enfant fait des phrases correctes de 4 ou 5 mots	
36 – 42	L'enfant peut raconter ce qu'il a fait	
36 – 42	L'enfant peut répéter une histoire, une comptine	

Demandes	
1 – 3	L'enfant exprime ses besoins par des pleurs ou des cris différenciés
11 – 13	L'enfant montre du doigt ce qu'il veut
18	L'enfant demande de l'aide ou un objet avec des mots
24 – 36	L'enfant demande de l'aide ou un objet avec une petite phrase
36	L'enfant demande une information en posant une question
36 - 42	L'enfant signale quand il n'a pas compris

Adaptation à la situation	
	L'enfant a un comportement adapté à la situation d'évaluation
	L'enfant a un comportement adapté vis-à-vis de l'orthophoniste
	L'enfant a un comportement adapté vis-à-vis de ses parents
	L'enfant a un comportement adapté avec le matériel qui lui est donné
	L'enfant a un comportement adapté dans le lieu

Communication	
	L'enfant entre en communication de façon spontanée
	L'enfant s'exprime principalement par mots / ou par phrases
	L'enfant est capable de respecter le tour de parole
	L'enfant a un comportement adapté quand on lui dit qu'on ne le comprend pas
	L'enfant est intelligible pour des personnes non familières
Signes d'appel	
	L'enfant ne réagit pas aux stimuli visuels ou auditifs
	L'enfant n'a pas de comportement d'attention conjointe
	L'enfant n'entre pas en communication avec le testeur
	L'enfant manipule les objets sans jouer avec (prend, déplace, porte à la bouche)
	L'enfant se montre particulièrement maladroit dans ses manipulations
	L'enfant se montre particulièrement instable
	L'enfant à des conduites répétitives
	L'enfant semble ne pas comprendre
	L'enfant n'a à sa disposition que des cris ou des vocalisations pour s'exprimer
	L'enfant s'exprime plutôt par des gestes et mimiques que par les mots
	L'enfant a tendance à bégayer
	L'enfant fait de l'écholalie
	L'enfant est très peu intelligible

ANNEXE 4 : Autorisation de recherche CENAREST - Gabon

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DU DEVELOPPEMENT
TECHNOLOGIQUE

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

COMMISSARIAT GENERAL

COORDINATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

COMMISSION SCIENTIFIQUE D'EXAMEN
DES DEMANDES D'AUTORISATION DE RECHERCHES

B.P : 842 – Tél. : 73.47.88 – Fax : 73-25-78

Site : <http://www.cenarestgabon.org>

Libreville/ Gabon

N°ARDC06/9 MESRSDT/CENAREST/CG



REPUBLIQUE GABONNAISE
Union – Travail - Justice

AUTORISATION DE RECHERCHES SUR LE TERRITOIRE DU GABON

---0---

Visa

Le Commissaire Général du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CENAREST) autorise Madame **Marie Lucie NGAYAMBENA**, étudiante en Doctorat à l'Université Yaoundé 1, sous la direction de Professeur BILOA Edmond (Université Yaoundé 1, Cameroun) et Professeur Daniel Franck IDIATA (Université Omar Bongo, Gabon),



à effectuer des Recherches de terrain à Libreville dans les centres spécialisés.

Date de début de mission : juin 2009	<i>Le chef de mission doit respecter les recommandations suivantes :</i>
Date de fin de mission : juin 2010	<ul style="list-style-type: none"> - faire une déclaration détaillée du matériel prélevé au CENAREST dès la fin de la mission; - se référer à l'Institution Nationale affiliée qui doit veiller au respect des dispositions des lois relatives à la sortie du territoire national du matériel prélevé ; - mentionner sous forme de remerciements le CENAREST dans toute publication, sous toute forme que ce soit.
<u>Justification</u> : Trouble de développement morphosyntaxique chez une population d'enfants dysphasiques francophones au Cameroun et Gabon	
<u>Prélèvements</u> :	
<ul style="list-style-type: none"> - Echantillons : Productions linguistiques - Quantité : Nombre de sujets à déterminer en fonction des possibilités 	

Recommandations

Un rapport de mission en trois exemplaires doit être fourni au Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CENAREST) et aux Archives Nationales du Gabon dans le mois suivant la fin de mission sur le terrain.

Fait à Libreville, le

27 AVR. 2009

Le Commissaire Général



Pr. Daniel Franck IDIATA

ANNEXE 5 : Une vue de la Fondation Horizons Nouveaux (Libreville – Gabon)

INDEX DES AUTEURS

A

- ALPERT & KAISER · 376,
380
ANAES · 429
AZZANO · 429

B

- BADDELEY · 436
BALANDIER · 429
BASSANO · 429
BATES & AL · 184, 185
BATES & GOODMAN ·
189
BATES &
MACWHINNEY · 109,
186, 187
BATES & MARCHMAN ·
184, 185
BEAUDOUIN · 80
BERKO · 429
BERNICOT · 430
BERTRAND · 72, 138
BIGOURET · 430
BILLARD · 158, 282, 301,
312, 393
BILOA · 77, 78, 81, 104,
106, 276, 300, 306, 312,
318, 319, 325, 343, 349,
355, 357, 423
BISHOP · 430
BISHOP & EDMUNDSON
· 189
BLANCHE-BENVENISTE
· 430
BLANK ET MARQUIS ·
387
BLOOM · 37, 44, 117, 118,
119, 120, 125
BLOOM · 430, 431
BLOOMFIELD · 115
BLOUIN & BERGERON ·
367
BOILEAU · 4, 150, 364
BOREL-MAISONNY ·
137, 218, 366, 395, 397
BORER & WEXLER · 127,
128

- BOUTON · 29
BOWEN · 105
BOWERMAN · 117
BOWLBY · 431
BRAINE · 431
BRICKER · 431
BRIN & AL · 23, 27, 62,
78, 79, 82, 83, 138
BROCA · 32, 33, 300, 306,
315, 318, 319, 320, 336,
338, 339, 369, 422
BROWN · 61, 117, 118,
119, 402, 445
BRYDEN · 432
BURSZTEJN · 432
BYBEE · 432

D

- DAVIS · 39, 389
DE LANGE · 437
DE WECK · 243
DEHAENE · 434
DELACOUR · 33, 34
DELAHIE · 38, 40, 41,
56, 59, 60
DEMUTH · 110, 128
DERWING · 106, 115
DIAZ · 374
DICTIONNAIRE
 HACHETTE · 5, 434
DORTIER · 434
DUBOIS · 435
DUBUS · 411
DUPRE SAVOY · 364,
373, 382

E

- EBONGUE · 435
ELLIS · 435
ELMAN · 109, 186, 187
ENCARTA · 435
ENCYCLOPEDIE
 BORDAS · 62, 367
ESSONO · 75
EVANS · 190, 418
EYER & LEONARD · 417

F

- FELIX · 129, 130
FENSON ET AL · 140
FERDINAND DE
 SAUSSURE · 28
FERGUSON & FARWELL
· 39
FERRAND ET ROUSTIT ·
215, 249, 359, 360, 402,
418, 423
FITCH · 437

FLETCHER · 101, 143,
144, 174, 355, 434, 437,
438, 443
FLETCHER ET GARMAN
· 102
FRANÇOIS & AL · 46, 47

G

GALINET · 429
GALLISTEL · 436
GARRARD · 378
GARRETT · 436
GATHERCOLE · 436
GAVARRO · 437
GELMAN · 187, 190, 440
GEORGE · 436
GERARD · 436, 438
GOLINKOFF · 436, 437
GOPNIK · 182, 183, 417
GOPNIK & CRAGO · 182,
417
GREENFIELD & SMITH ·
437
GRIFFITHS · 437
GUASTI · 437
GUILLAUME · 437

H

HABIB ET AL · 32
HAMANN ET AL · 148
HAMPSON · 437
HAUSER · 437
HERBERT ET CLARK ·
116
HIRSH-PASEK · 436, 437
HIRSH-PASEK ET
GOLINKOFF · 48
HOOD · 431
HOPPER & TRAUGOTT ·
84
HYAMS & WEXLER · 126

I

INGRAM · 103, 104, 105,
106, 150

J

JAKOBSON · 438
JAKUBOWICZ · 123, 125,
127, 128, 146, 147, 148,
177
JAKUBOWICZ · 438
JAKUBOWICZ ET AL ·
148
JAMIESON · 438
JOUANNON · 435

K

KARMILOFF-SMITH ·
438
KENT · 438
KIPARSKY ET MENN ·
105
KLEES · 396
KREMER · 137, 368
KUPISCH · 439

L

LAGANE · 435
LANGACKER · 440
LASSERRE · 439
LE NORMAND · 439, 443
LE PETIT ROBERT · 82
LEBLANC · 371
LEDERLE · 439
LEHOUELLEUR · 439
LELOUP · 439
LENNEBERG · 439
LEONARD & AL · 189
LEROY, PARISSE ET
MAILLART · 191
LEVY · 397
LIGHTBOWN · 431
LUETKE-STAHLMAN ·
407
LUM & BAVIN · 418
LURIA · 32
LUST · 186, 190
LYONS · 440

M

MACARTHUR · 440
MACNEILAGE · 434

MACWHINNEY · 109,
122, 186, 190, 429, 440
MACWHINNEY · 429, 440
MAILLART · 6, 10, 14, 40,
41, 48, 79, 80, 101, 122,
139, 140, 141, 146, 148,
177, 178, 179, 181, 189,
191, 194, 243, 245, 246,
281, 414, 416, 417
MAILLART &
SCHELSTRAETE · 189,
246, 416
MAILLART ET AL · 48,
178, 179, 181
MANOLSON · 441
MARCHMAN · 109, 183
MARCHMAN & BATES ·
109
MARIE · 32, 52, 53, 54,
260, 267, 273, 285, 291,
297, 309, 315, 321, 333,
339, 346
MARTIN ET MOMEIER ·
403, 405
MARTINET · 441
MARTON & AL · 418
MAURIN-CHEROU · 397
MAZEAU · 441
MC NEIL · 441
MELHER, CHRISTOPHE
& RAMUS · 54
MENN · 39, 130, 438
MERVIS · 436
METHE & CRAGO · 416
MØLLER · 407
MONFORT · 64, 66, 152,
153, 155, 156, 160, 173,
175, 195, 199, 364, 365,
368, 369, 370, 371, 372,
373, 374, 375, 376, 378,
379, 382, 386, 387, 390,
392, 393, 394, 395, 396,
397, 399, 400, 402, 405,
406, 407
MONFORT & JUAREZ
SANCHEZ · 64, 66, 153,
155, 156, 173, 175, 195,
199, 368, 369, 370, 371,
372, 374, 375, 376, 378,
379, 382, 386, 387, 390,
392, 393, 394, 395, 397,

399, 400, 402, 405, 406,
407
MONTGOMERY · 173,
386, 418
MOREAU & RICHELLE ·
37
MORGAN, MEIER &
NEWPORT · 189
MUELLER · 130

N

NELSON · 119, 373
NELSON · 437, 442
NESPOULOUS · 217
NEWPORT · 187
NGAYAMBENA · 5, 18,
443

O

OLERON · 443
OLSWANG ET AL · 370

P

PARADIS & CRAGO · 146
PARADIS, CRAGO ET
GENESEE · 147
PARISSE & LE
NORMAND · 101, 141,
142, 145
PAUL · 99, 140, 433
PETERS · 443
PIAGET · 7, 58, 313, 432
PIALOUX ET AL · 62, 367
PIERART · 444
PIERRET · 80
PINE & LIEVEN · 110,
112, 141
PINKER · 37, 56, 122, 127,
192
PIZZIOLI &
SCHELSTRAETE · 417,
418

POLLOCK · 51, 52, 54,
125, 180, 438
POLLOCK · 444
PRADO · 397
PRINCE & SMOLENSKY
· 39

Q

QUINTANA-MURCI · 444

R

RAINVILLE · 368
RAPIN & ALLEN · 393
RICE & BODE · 143
RICE, WEXLER &
CLEAVE · 182
RICE, WEXLER &
REDMOND · 182, 246
ROMSKI ET AL · 407
RONDAL · 30, 102, 103,
185, 199, 200, 204, 217,
300, 366, 371, 411, 418,
437, 439, 445, 446
ROUSTIT · 11, 199, 219,
228, 252, 253

S

SABBAGH · 187, 190, 440
SACKETT & AL · 225
SADEK-KHALIL · 367
SCHELSTRAETE · 245,
246, 418
SERON · 439
SHRIEBERG &
KWIATKOWSKI · 189
SKINNER · 48, 60, 402,
432
SLOBIN · 446
SMITH · 446
SOLAN · 446
SPITZ · 446
STAMPE · 446
STARK · 173, 386

STOKES · 143, 144

T

TAKAM · 446
THAL ET AL · 140
THORDARDOTTIR &
NAMAZI · 417
TOMASELLO · 447
TOMBLIN & AL · 2
TOUGH · 387
TREMBLAY · 110
TROGNON ET
GHIGLIONE · 47

U

ULLMAN · 182, 183

V

VALIAN · 447
VAN DER LELY &
ULLMAN · 183
VAN DER VELDE · 447
VENEZIANO &
SINCLAIR · 107, 141,
178
VON TETZCHNER · 394

W

WALTER · 31, 63, 137,
435
WEINBERG · 447
WEITZMAN · 447
WERNICKE · 447
WILCOX · 389
WIOLAND · 448

Z

ZAIDEL · 32

INDEX DES NOTIONS

A

- acquisition du langage** · 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 19, 24, 26, 29, 32, 35, 37, 38, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 69, 71, 72, 74, 83, 102, 107, 118, 119, 122, 125, 129, 130, 134, 137, 149, 151, 154, 174, 176, 177, 178, 183, 185, 186, 187, 189, 193, 196, 209, 222, 257, 265, 272, 360, 369, 370, 371, 373, 397, 400, 401, 413, 422, 437, 440, 441, 444
- agnosies** · 200
- agrammatisation** · 148, 154, 156, 158, 169, 171, 173, 251, 308, 361, 420
- alexie** · 4, 150, 362
- anamnèse** · 205, 211, 212, 238, 258, 259, 266, 272, 284, 290, 296, 308, 314, 320, 332, 339, 345, 358, 449
- aphasies** · 160, 339, 355, 367, 435
- apraxie** · 4, 150, 158, 199, 315
- attention** · 3, 28, 33, 47, 58, 103, 118, 121, 138, 149, 164, 174, 179, 185, 200, 222, 238, 239, 241, 247, 249, 272, 301, 308, 314, 337, 358, 362, 375, 380, 382, 397, 398, 400, 410, 418, 451, 453, 455, 456
-

B

- bilan** · 135, 154, 169, 172, 199, 207, 209, 210, 211, 252, 296, 308, 314, 320,

- 332, 339, 345, 358, 365, 368, 411, 423, 432

C

- capacités**
- morphosyntaxiques** · 10, 11, 18, 20, 201, 206, 253, 255, 283, 304, 354, 358, 359, 360, 415
- communication** · 2, 3, 5, 7, 13, 15, 20, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 39, 40, 45, 51, 52, 57, 59, 72, 75, 100, 115, 135, 137, 138, 150, 151, 152, 156, 158, 160, 162, 163, 166, 171, 193, 196, 199, 201, 208, 216, 221, 222, 237, 238, 240, 255, 260, 276, 282, 313, 332, 343, 350, 353, 358, 359, 362, 364, 365, 366, 367, 370, 372, 375, 376, 377, 378, 379, 381, 382, 384, 389, 390, 392, 394, 398, 400, 405, 406, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 423, 424, 428, 432, 435, 443, 444, 451, 456
- compétences** · 2, 3, 7, 13, 15, 41, 46, 60, 120, 155, 180, 191, 199, 200, 212, 224, 241, 247, 249, 256, 365, 371, 374, 410, 411
- compréhension** · 4, 5, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 23, 34, 38, 57, 63, 64, 65, 70, 87, 109, 124, 126, 127, 130, 131, 134, 138, 139, 146, 147, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 173, 176, 180, 181, 183, 184, 187, 190, 192, 193, 196, 199, 200, 210, 214, 226, 236, 237, 241, 242, 246, 247, 249, 251, 252, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 273, 275, 276, 277, 280, 282, 283, 284, 285, 287, 289, 291, 293, 295, 297, 299, 302, 304, 307, 309, 311, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 325, 327, 332, 333, 335, 337, 339, 341, 343, 344, 345, 348, 349, 350, 353, 354, 356, 358, 359, 361, 367, 369, 371, 379, 384, 389, 392, 393, 401, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 439
- consigne** · 226, 227, 228, 236, 255, 256, 262, 264, 267, 295, 301, 312, 403, 418, 422
- corpus** · 15, 115, 123, 131, 208, 209, 210, 218, 249, 252
- cotation** · 199, 201, 214, 224, 227, 229, 253, 255, 318, 422
-
- D**
- déficience** · 135, 152, 153, 158, 170, 193, 205, 358, 368, 370
- déficit** · 5, 6, 10, 16, 17, 57, 135, 144, 147, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 173, 174, 180, 187, 188, 197, 199, 201, 236, 237, 240, 243, 251, 262, 264, 266, 269, 272, 275, 281, 284, 285, 291, 294, 297, 299, 305, 308, 315, 321, 331, 333, 339, 343, 345, 349, 358, 403, 416, 420, 437, 438
- développement**
- morphosyntaxique** ·

- 10, 61, 107, 138, 141, 144, 145, 191, 416
- diagnostic** · 10, 11, 16, 17, 69, 139, 151, 153, 154, 155, 156, 188, 196, 199, 200, 211, 212, 213, 222, 223, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 246, 247, 250, 251, 252, 262, 293, 338, 354, 355, 358, 362, 364, 368, 410, 414, 420, 436, 437, 438, 443, 444
- DNL** · 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 192, 202, 422
- dyslexie** · 4, 150, 153, 366, 414
- dysphasie expressive** · 162, 317, 349, 352, 354, 355, 358, 420
- dysphasie mixte** · 324, 343
- dysphasie réceptive** · 161
- dysphasies** · 3, 4, 5, 10, 12, 19, 26, 31, 48, 134, 135, 138, 145, 148, 149, 151, 152, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 170, 192, 193, 196, 200, 206, 222, 240, 251, 316, 353, 356, 359, 365, 366, 368, 369, 370, 372, 393, 396, 410, 413, 414, 415, 421, 422, 423, 425, 431, 432, 435, 437, 440
- dysphasies développementales** · 4, 414
- dyspraxie** · 4, 150, 158, 371, 414
- dyssyntaxie** · 156, 161, 162, 169, 171, 251, 361
-
- E**
- écart-type** · 12, 20, 230, 231, 258, 279, 280, 281, 282, 303, 304, 305, 306, 307, 327, 328, 329, 330, 331, 352, 353, 354, 355, 359, 360, 418, 419, 420
- émergence** · 2, 35, 38, 74, 105, 108, 122, 126, 128, 129, 134, 138, 141, 189, 190, 252, 408, 409, 417
- enfants** · 278, 303, 326, 351, 428, 447
- enfants dysphasiques** · 6, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 24, 152, 153, 154, 157, 173, 175, 177, 180, 181, 182, 187, 188, 192, 196, 197, 205, 206, 223, 240, 242, 243, 252, 253, 255, 263, 265, 281, 282, 304, 331, 352, 355, 357, 358, 360, 362, 365, 370, 372, 374, 379, 385, 392, 393, 395, 396, 397, 399, 404, 406, 410, 411, 413, 415, 416, 422, 426, 429, 439, 447
- énoncé** · 16, 42, 43, 44, 46, 47, 57, 60, 79, 80, 82, 96, 106, 107, 115, 116, 117, 119, 141, 147, 157, 162, 170, 184, 245, 256, 276, 301, 373, 395, 403
- épreuves** · 5, 11, 16, 20, 175, 201, 204, 207, 208, 210, 213, 214, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 258, 262, 266, 279, 283, 284, 294, 296, 303, 307, 308, 311, 326, 327, 332, 345, 351, 352, 356, 358, 359, 393, 402, 417, 418, 419, 420, 421, 422
- étalonnage** · 12, 209, 210, 222, 223, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 250, 257, 275, 283, 285, 287, 291, 293, 297, 300, 303, 307, 327, 328, 331, 333, 340, 342, 352, 354, 356, 360, 420, 421
- étayage** · 46, 213, 218, 219, 228, 245, 250, 256
- EVALO 2-6** · 11, 20, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 215, 216, 217, 222, 224, 225, 229, 233, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 252, 253, 255, 307, 327, 359, 360, 402, 403, 417, 421, 422, 425, 432
- évaluation** · 5, 9, 15, 16, 17, 20, 54, 113, 114, 139, 140, 145, 176, 184, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 222, 224, 226, 228, 229, 236, 238, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 250, 252, 253, 255, 256, 259, 265, 266, 272, 284, 290, 291, 296, 302, 308, 315, 321, 332, 338, 339, 345, 355, 358, 359, 362, 364, 367, 376, 398, 410, 413, 417, 418, 421, 423, 424, 425, 429, 438, 444, 449, 456
- Expression** · 45, 164, 166, 167, 170, 171, 217, 221, 247, 264, 265, 271, 277, 290, 296, 302, 314, 320, 326, 338, 344, 351, 455
-
- F**
- figure** · 64, 66, 216, 225, 279, 280, 281, 282, 283, 303, 304, 305, 306, 307, 327, 328, 329, 330, 331, 352, 353, 354, 355, 356, 380, 387, 392

G

- Gnosies** · 168, 213, 217, 218, 220, 228
Grammaire Universelle · 6, 11, 49, 51, 108, 109, 112, 118, 119, 120, 132, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 288, 330, 413, 415, 437
graphé · 231, 232, 233, 234, 356, 421
-

H

- habiletés** · 114, 117, 118, 189, 190, 201, 208, 212, 217, 218, 220, 222, 236, 238, 256, 285, 291, 297, 309, 316, 322, 333, 340, 352, 358, 380, 382, 401, 402, 410, 418
-

I

- IMC** · 154, 367
indication · 256, 262, 269, 275, 287, 293, 299, 311, 317, 323, 335, 341, 348
inductions · 208, 210, 218, 226, 227, 244, 255
input · 19, 20, 49, 107, 108, 109, 112, 113, 119, 120, 132, 157, 173, 175, 178, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 288, 294, 331, 385, 393, 394, 395, 398, 420, 423, 441
-

L

- LAD** · 19, 49, 50, 51, 119, 173, 174, 178, 355
langage · 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 47,
-

- 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 74, 76, 81, 82, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 122, 127, 130, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 188, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 219, 221, 222, 223, 224, 229, 237, 238, 240, 241, 242, 244, 251, 252, 255, 259, 263, 266, 272, 279, 282, 283, 284, 291, 297, 306, 307, 308, 309, 314, 315, 321, 332, 337, 339, 345, 353, 356, 358, 359, 360, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 378, 379, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 389, 393, 395, 397, 398, 400, 405, 406, 409, 410, 413, 414, 415, 416, 417, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 436, 437, 438, 439, 441, 442, 443, 444, 446, 447, 450, 451, 454, 455
langue · 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 111, 113, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 164, 165, 167, 174, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 186, 187, 190, 191, 206, 209, 211, 290, 291, 312, 345, 355, 357, 358, 362, 364, 367, 396, 401, 403, 406, 410, 413, 415, 417, 422, 429, 442, 451
linguistique · 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 23, 28, 29, 30, 31, 35, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 49, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 65, 67, 72, 75, 81, 84, 94, 98, 99, 100, 102, 103, 115, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 134, 138, 139, 140, 147, 148, 151, 154, 158, 159, 160, 163, 168, 173, 174, 176, 177, 178, 181, 184, 185, 186, 190, 191, 199, 200, 206, 208, 209, 240, 252, 264, 284, 300, 318, 320, 328, 337, 338, 359, 362, 364, 367, 389, 397, 400, 408, 410, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 420, 422, 425, 433, 434, 436, 438
LME · 141, 142, 144, 146, 169, 210, 276, 281, 357
-

M

- mémoire** · 6, 16, 17, 23, 33, 41, 63, 85, 156, 162, 170, 171, 173, 179, 180, 181, 185, 186, 188, 192, 200, 219, 220, 222, 282, 324, 331, 335, 341, 343,

349, 357, 369, 393, 396, 397, 399, 401, 420
morphologie · 5, 8, 14, 32, 80, 81, 82, 84, 97, 98, 99, 100, 105, 108, 122, 130, 143, 144, 148, 154, 157, 180, 183, 187, 188, 193, 219, 240, 242, 276, 415, 416
morphosyntaxe · 3, 11, 12, 19, 24, 72, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 93, 95, 96, 99, 100, 105, 106, 107, 130, 132, 134, 138, 139, 141, 163, 176, 180, 188, 192, 193, 196, 197, 208, 222, 223, 243, 244, 246, 250, 251, 252, 257, 264, 307, 402, 410, 417, 442

N

neuropsycholinguistique · 196, 441
notation · 214, 224, 226, 227

O

observation · 11, 20, 31, 142, 146, 155, 188, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 238, 239, 246, 247, 249, 252, 256, 257, 258, 264, 270, 271, 276, 277, 288, 289, 294, 295, 300, 301, 302, 312, 313, 314, 317, 318, 319, 320, 324, 325, 336, 337, 343, 344, 349, 350, 358, 375, 376, 377, 378, 384, 398, 400, 407, 417, 418, 430, 432, 453, 455
orthophonie · 9, 13, 77, 78, 134, 199, 215, 364, 366, 367, 368, 385, 425, 431, 437, 442

orthophoniste · 11, 13, 17, 20, 205, 211, 212, 218, 221, 245, 246, 260, 263, 267, 273, 285, 291, 297, 309, 315, 321, 333, 339, 346, 367, 375, 377, 378, 384, 385, 389, 390, 394, 395, 398, 417, 418, 422, 447, 456
output · 19, 20, 51, 113, 173, 189, 393, 395, 423

P

pathologies · 3, 13, 14, 157, 366, 369, 423, 426
performances · 11, 12, 15, 56, 60, 125, 145, 146, 147, 148, 152, 160, 174, 181, 186, 187, 188, 192, 207, 209, 210, 212, 214, 221, 222, 231, 234, 235, 237, 241, 242, 243, 244, 247, 250, 251, 252, 255, 257, 258, 263, 265, 279, 281, 305, 312, 319, 327, 331, 340, 348, 420, 422
phonologie · 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 40, 75, 78, 81, 100, 101, 102, 108, 132, 137, 154, 157, 188, 192, 197, 201, 219, 222, 282, 359, 367, 371, 397, 410, 417

phrase · 28, 29, 43, 52, 53, 63, 65, 80, 81, 83, 87, 88, 92, 96, 97, 98, 99, 115, 120, 128, 157, 158, 163, 166, 171, 178, 179, 219, 220, 245, 256, 270, 276, 288, 300, 312, 330, 337, 357, 386, 394, 395, 403, 453, 456

pragmatique · 5, 7, 8, 20, 31, 64, 81, 99, 151, 154, 162, 169, 170, 197, 199, 201, 208, 210, 222, 226, 238, 241, 244, 252, 255, 257, 259, 260, 266, 267, 272, 273, 278, 279, 285,

291, 297, 303, 308, 309, 315, 316, 317, 321, 322, 326, 327, 332, 333, 339, 346, 351, 352, 356, 372, 399, 410, 417, 418, 419, 421, 422, 445
praxies · 63, 171, 201, 222
production · 5, 12, 16, 23, 29, 31, 32, 39, 40, 42, 51, 56, 57, 62, 63, 66, 67, 70, 99, 102, 105, 109, 110, 112, 113, 116, 118, 119, 124, 127, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 158, 160, 165, 166, 167, 170, 171, 173, 176, 180, 181, 187, 189, 190, 192, 193, 201, 204, 214, 219, 223, 237, 240, 242, 243, 246, 250, 251, 252, 259, 265, 273, 281, 283, 294, 304, 306, 339, 345, 362, 367, 389, 394, 395, 396, 403, 417, 419, 433, 435, 436, 437

profil · 16, 18, 148, 208, 212, 231, 235, 283, 305, 307, 331, 356, 361, 419, 420, 421

psycholinguistique · 9, 10, 12, 13, 14, 19, 23, 27, 30, 32, 37, 56, 74, 119, 122, 129, 131, 134, 138, 177, 191, 193, 214, 366, 367, 371, 413

R

radar-synthèse · 20, 258, 279, 280, 281, 282, 303, 304, 305, 306, 327, 328, 329, 330, 352, 353, 354, 355, 360, 419

rééducation · 5, 7, 9, 15, 17, 20, 171, 182, 203, 205, 206, 210, 215, 338, 357, 362, 365, 366, 367, 368, 369, 377, 383, 385, 389, 395, 397, 400, 402,

410, 411, 413, 414, 422, 423, 426, 429, 436, 437, 438, 440, 441, 443, 444
renforcement · 20, 60, 387, 392, 393, 394
résultats · 12, 13, 15, 16, 18, 20, 33, 69, 101, 111, 112, 113, 114, 131, 142, 145, 148, 155, 156, 182, 186, 199, 205, 206, 212, 221, 231, 232, 233, 234, 243, 249, 250, 255, 257, 258, 262, 265, 270, 275, 278, 280, 281, 284, 296, 303, 305, 308, 309, 312, 314, 332, 339, 345, 348, 353, 356, 357, 360, 361, 374, 381, 394, 399, 404, 406, 407, 416, 418, 419, 421, 422, 423, 424, 426
retard de langage · 139, 140, 155, 157, 169, 177, 200, 251, 262, 290
Retard de parole · 168, 237, 429
retard simple de langage · 137, 279, 304, 358, 359, 414

S

score · 210, 222, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 239, 242, 249, 250, 260, 262, 263, 267, 269, 273, 275, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 287, 288, 291, 293, 294, 297, 299, 300, 303, 304, 305, 306, 309, 311, 316, 317, 318,

322, 323, 324, 327, 328, 329, 330, 333, 335, 336, 340, 341, 342, 346, 348, 352, 353, 354, 355, 356, 360, 418, 419, 420, 421
stimulation · 20, 33, 59, 69, 153, 369, 371, 374, 379, 380, 385, 386, 392, 396, 397, 403, 406, 410, 411, 423
sujets · 16, 18, 33, 48, 55, 90, 91, 93, 111, 124, 125, 140, 147, 183, 204, 205, 206, 213, 215, 218, 224, 229, 233, 234, 239, 241, 244, 249, 252, 253, 279, 284, 296, 303, 304, 328, 330, 331, 343, 354, 355, 366, 413, 415, 420, 444
syntaxe · 4, 5, 7, 8, 15, 31, 37, 44, 47, 61, 63, 80, 81, 82, 95, 96, 97, 99, 100, 105, 108, 115, 116, 117, 130, 132, 138, 141, 150, 154, 157, 159, 174, 187, 188, 192, 193, 249, 252, 282, 300, 318, 319, 325, 344, 349, 359, 371

T

tâche · 7, 125, 131, 187, 191, 208, 210, 227, 230, 234, 237, 241, 249, 250, 259, 266, 272, 308, 332, 345, 359, 373, 385, 397, 398
test · 33, 60, 61, 152, 196, 199, 208, 216, 217, 228,

233, 246, 256, 257, 264, 284, 308, 314, 332, 338, 339, 418
testeur · 207, 210, 218, 219, 226, 235, 239, 245, 247, 249, 250, 252, 255, 256, 260, 263, 267, 270, 273, 283, 285, 291, 297, 300, 309, 312, 315, 321, 333, 339, 346, 399, 418, 422, 456
thérapeute · 199, 212, 367, 398, 401, 407, 408, 433
tranche d'âge · 257, 259, 284, 308, 332
trouble de la fluence · 161, 271, 289, 295, 301, 325, 332, 335, 336, 337, 338
TSDL · 9, 15, 16, 17, 19, 135, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 192, 193, 201, 202
TSDLO · 3, 5, 9, 11, 14, 24, 66, 134, 135, 138, 192, 196, 206, 410, 414

Z

zone bleue · 279, 283, 360
zone jaune · 279, 280, 303, 304, 305, 327, 354, 360
zone orange · 281, 304, 305, 328, 329
zone rouge · 280, 282, 306, 330, 353, 355
zone verte · 283, 352, 360