



LYSL015

Dysphasie, troubles développementaux du langage oral, évaluation du développement du langage oral

Christophe Parisse

INSERM – Modyco – Université Paris Nanterre

# Difficultés dans l'acquisition du langage oral chez les enfants

- Un concept ancien
  - ▣ Audimutité (Ajuriaguerra, 1959) mais les premières descriptions date d'un siècle auparavant:
    - déficit important de l'expression linguistique (ou de la compréhension) chez un entendant ... dont le niveau intellectuel est normal ou subnormal (compréhension du langage quasi-normale)
- Des définitions qui reflètent les choix théoriques d'une époque
  - ▣ Intelligence normale et difficulté de langage: le langage est vu comme un module du cerveau qui ne joue pas sur l'intelligence
- Une modification lente et progressive des pratiques et des dénominations
  - ▣ Changements progressifs dans la théorie, peu de résultats théoriques et de révolution dans les techniques, une définition trop précise remise en cause et une plus grande prise en compte de l'aspect sociologique

# La dysphasie

- Utilisation du terme essentiellement francophone
  - ▣ Ajuriaguerra et al., 1963, repris par la communauté des orthophonistes
- Trouble de l'élaboration du langage oral
  - Une compréhension ou/et une production de langage faible par rapport à une norme
  - ▣ Spécifique, sévère et persistant
  - ▣ Problèmes importants de la compréhension et /ou de l'expression du langage parlé
  - ▣ Interfère d'emblée avec l'ensemble de la dynamique développementale de l'enfant

# Spécifique ou non spécifique

- Trouble spécifique (pas d'autre problème contingent)
  - ▣ Pas de surdité, pas de troubles du comportement, pas de trouble neurologique, pas de retard mental, pas de défaut moteur ou déformations buccales, pas de déficit social grave
- Ou non spécifique (trouble associé considéré comme « cause » du trouble de langage)
  - ▣ Cas d'autisme, syndrome d'Asperger, troubles neurologiques, syndromes d'origine génétique, retard mental

# Différentes appellations

- Dysphasie
  - ▣ Francophone (France, Belgique, Canada autrefois)
  - ▣ Enfants dans les 3% les plus faibles (2 ET)
- Specific language impairment (SLI) = Trouble spécifique de développement du langage (TSDL)
  - ▣ Leonard (USA) + ancien
    - Enfants dans les 10% les plus faibles sur deux épreuves (1,25 ET)
    - Plus proche des retards
    - Pas de troubles associés
    - L'application de cette définition (en particulier au USA) inclut les troubles légers
- Primary language impairment – Developmental language disorders – Troubles de développement du langage (TDL)
  - ▣ Tomblin (USA), Kohnert (USA)
    - Même critères que SLI mais troubles associés autorisés
    - Souvent les troubles associés sont des difficultés pas assez fortes pour être considérées comme des troubles mais assez importantes pour être impliquées dans les difficultés de langage

# Difficultés langagières

- Quelles sont les manifestations linguistiques des troubles langagiers?
  - ▣ Quelles formes prennent les difficultés de langage?
  - ▣ Quels secteurs langagiers sont touchés et de quelle manière?
- En fonction de chaque faiblesse?
  - ▣ Quels mécanismes dans l'acquisition du langage semblent poser des difficultés?

# Lexique

- Développement lexical lent
  - De nombreuses études de cas citent des enfants pouvant acquérir les premiers mots parfois seulement à 4-5ans (le plus souvent pas avant 2-3 ans)
  - Trauner & al. (1995): premiers mots à 23 mois environ contre 11 mois environ pour enfants tout-venant
  - Moins de verbes acquis
    - à âge égal: faiblesses en inflexions verbales et clitiques, variété de verbes - Fletcher & Peters, 1984)
    - à LME égale (moins de verbes principaux mais même liste de verbes les plus courants - Watkins, Rice, & Moltz, 1993)
    - Acquisition moins rapide et moins de diversité des verbes conjugués par rapport au lexique en général (Leonard, Miller, Gerber, 1999)
  - Le reste du développement lexical semble normal, mais les enfants TSDL ont plus de mal à apprendre du vocabulaire nouveau
    - Gray, 2003 – testé avec des enfants de 4-5 ans
    - Windfuhr & al., 2002 – TSDL 4;4-5;10 – contrôles 2;4-3;7 (verbes plus difficiles)
- Les difficultés lexicales peuvent être liées soit à la phonologie (voir cours), soit à la sémantique (Alt, Plante & Creusere, 2004).

# Combinaisons syntaxiques

- Retard sur la production des premières combinaisons syntaxiques
  - Trauner & al. (1995): premières combinaisons à 37 mois environ contre 17 mois environ pour enfants tout-venant
  - Leonard, Steckol, & Schwartz (1978) – TSDL proches des contrôles LME mais plus de constructions agent+action et action+objet et moins de experience+experierer qui s'apprend normalement plus tard
- Utilisation moins fréquente des groupes adverbiaux (surtout de temps)
  - Johnston & Kamhi, 1984; Wren, 1980.



# Morphosyntaxe

- Morphologie associée à une valeur syntaxique, ordre des mots, organisation du système verbal, nominal, adjectival.

## □ En langue anglaise

- Le développement chez les enfants TSDL ne présente pas de différence majeure avec la norme (Leonard & al., 1988).
- Dès 1972 (Ingram), on montre que les enfants TSDL (anglais) ont beaucoup de difficultés avec le développement de la morphosyntaxe verbale
  - Ces résultats ont été largement confirmés par des études comparant des enfants sur la base de la LME (donc à production égale de marques morphosyntaxiques) – Leonard & al, Gopnik & al., Rice & al.
  - Décalage net avec déficit des marques verbales (copule, 3<sup>ème</sup> personne, passé, marque de l'infinitif 'to')
  - Quelques problèmes sur les marques de pluriels (désaccord entre études)
  - En général, les marques sont simplement manquantes. Si elles sont produites elles sont correctes et elles ne sont pas ajoutées de façon anormale.
- Certains morphèmes sont plus problématiques
  - Inflexions formes finies, auxiliaire, copule

# Confirmation dans d'autres langues

- Français
  - problème généralisé – connaissances langagières similaires à celles d'enfants plus jeunes de même LME, séquence développementale similaire – Thordardottir & Namazi, 2007
  - moins d'infinitif et participe passé – Parisse & Le Normand, 2002
- Italien (déficit des articles et pronoms personnels objets, 3<sup>ème</sup> personne du pluriel des verbes au présent, difficulté avec les formes non accentuées - Leonard & al., 1988, 1992, 1997)
- Suédois (copule, temps passé régulier (mais pas irrégulier), début d'énoncés autres que sujet (interrogatifs), erreurs d'ordre des mots (idem que contrôles LME), les erreurs dans les verbes amènent souvent à la production d'infinitifs - Hansson & Nettelbladt, 1995, 2000)
- Ordre des mots difficulté particulière pour les langues germaniques
  - Allemand, Néerlandais, Suédois
  - Ordre différent entre énoncés débutant par le sujet
    - Birgitta äter glass (Brigitte mange de la glace)
    - Sen äter Birgitta glass (alors mange Brigitte de la glace)
    - Les enfants mettent du temps à maîtriser le second type d'ordre, et les TDSL ont des difficultés importantes sur cet aspect de la grammaire

- Danois – la production du passé est un marqueur probable des troubles TSDL (Christensen, 2012)
- Arabe (difficulté avec la morphologie verbale et l'accord sujet-verbe, utilisation de l'impératif comme forme de remplacement – Abdalla & Crago, 2008)
- Espagnol
  - pas de difficulté sur le verbe, accord adjectifs, pluriels des noms, pronom objet direct, substitution de marques verbales (Bedore & Leonard, 2001)
  - le marque temporel des verbes est un bon marqueur clinique des TSDL (Grinstead, 2013)
- Hébreu (marques verbales du présent correctes mais erreurs sur les marques du passé)

- Hongrois (déficit des marques du verbes – mais limité à une dimension seulement, utilisation correcte des marques à 60% et proximité avec la cible – lien avec la fréquence –facilite- et la longueur –rend difficile – Lukacs & al, 2009)
  - Cet type de difficulté se retrouve dans les langues uraliques (langues agglutinantes) comme le finnois, le hongrois (et le turc)
- Kannada (langue dravidienne d'Inde) – agglutinante (Tiwari & al., 2017)
  - Les enfants produisent des marques morphosyntaxiques
  - Ils ont un retard par rapport aux enfants de même âge, mais peu de différence avec des contrôles de même âge langagier
  - Des difficultés en sémantique et un profil général plus faible
- Mandarin et Cantonais
  - on trouve une sous-utilisation des marqueurs d'aspect (principal marqueurs des formes verbales dans ces langues)
    - les enfants TSDL utilisent un nombre réduit de marqueurs comme le font les enfants plus jeunes

# Difficultés avec la grammaire

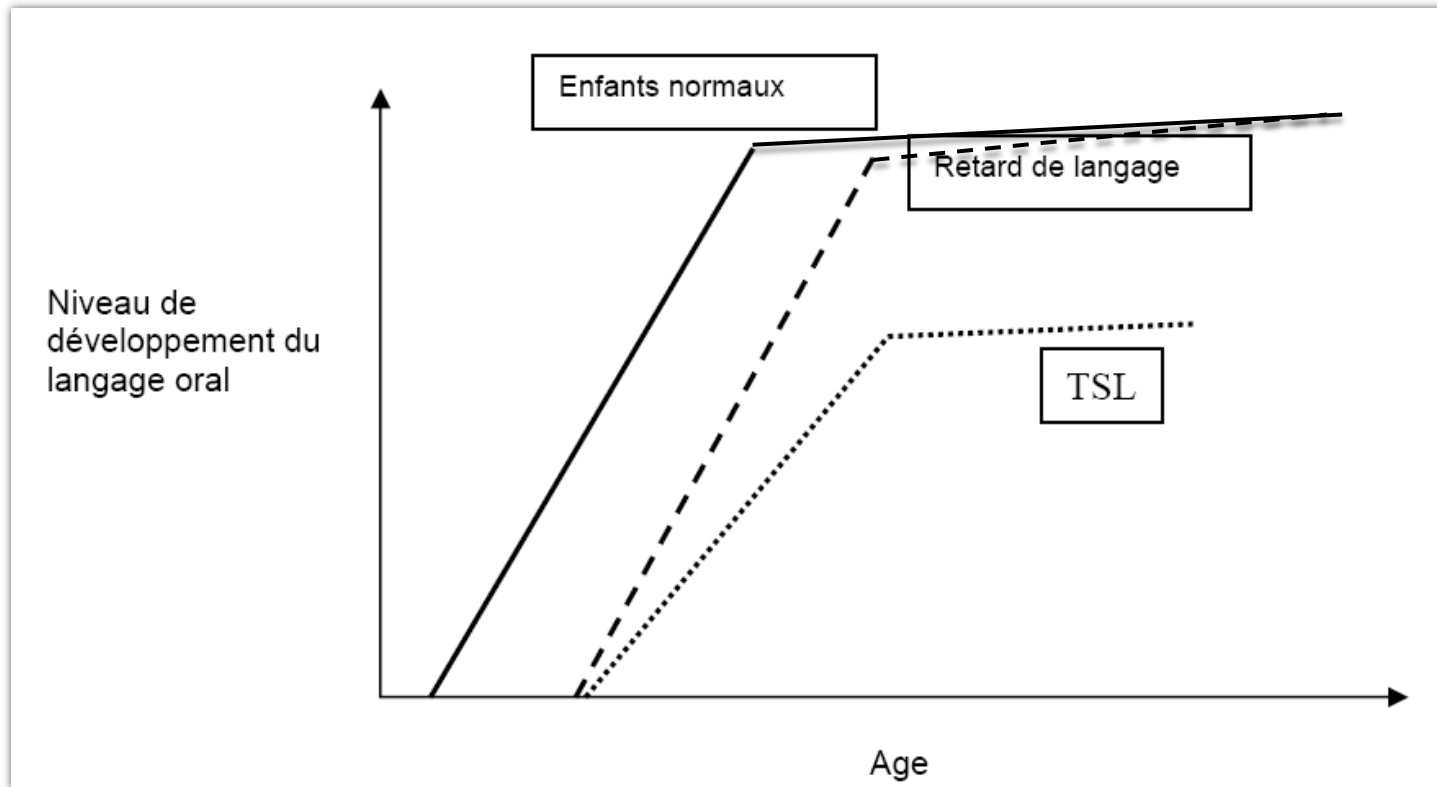
- Difficultés avec les marqueurs syntaxiques
  - ▣ Terminaison de verbes
  - ▣ Pronoms personnels
  - ▣ Déterminants
  - ▣ Accords entre éléments
- Constructions grammaticales beaucoup plus simples que les enfants de même âge
  - ▣ (on parle donc d'un équivalent âge langagier pour situer le niveau de développement d'un enfant)

# Attention aux différences

- **Dysphasie**: trouble sévère (1% de la population)
  - Écart à la moyenne d'au moins 2 écarts-type
    - C'est-à-dire dans les 2-3% les plus lents
- **Retards** de développement du langage
  - Écart à la moyenne de 1,5 écart-type
    - C'est-à-dire dans les 5-15% les plus lents
- Troubles spécifiques de développement du langage (**Specific Language Impairment: SLI**) – env. 6-8% de la population
  - Regroupe les deux populations précédentes

# Dysphasie, retard de développement, développement « normal »

- Décalage temporel (12 à 18 mois) par rapport au développement normal



# Conséquences à l'âge adulte

- Les personnes ayant des troubles de développement du langage tendent à être plus timides et d'avoir une plus faible estime d'eux-mêmes que les personnes sans trouble de langage
- Etude de Durkin et al. (2016)
  - ▣ Existence de difficultés sociales chez les enfants jeunes
  - ▣ Etude de suivi sur 90 participants à 17 et 24 ans
    - Corrélation entre faible niveau de langage, timidité et faible estime de soi
    - Les sujets ayant de faibles résultats à 17 ans continuent d'en avoir à 24 ans



# Suivi à 30 ans (Elbro & al.)

- Réalisé au Danemark sur 198 personnes (sur 470 interrogées) ayant des troubles de langage de 3 à 9 ans
- Conséquences: plus grande proportion de difficultés de lecture, chômage, statut socio-économique faible que dans la population en général (y compris si les scores non-verbaux sont bons). Les enfants ayant seulement des troubles de langage ont un meilleur pronostic que les enfants ayant d'autres troubles.

# Critère de sévérité

- La définition de dysphasie implique deux principes forts:
  - ▣ Sévérité et déviance
    - Les difficultés de langage graves sont durables et s'accompagnent de déviance, c'est à dire de comportements que l'on ne trouve pas dans le développement normal
  - ▣ Diagnostic différentiel (exclusion)
    - Une fois le déficit de langage mis en évidence on vérifie que l'on n'est pas en présence d'un autre syndrome

# Déviance

- Le plus souvent la déviance est décrite comme
  - ▣ des modifications phonologiques non usuelles chez les enfants de 4-5 ans (non régulières par exemple)
  - ▣ des productions grammaticales avec beaucoup d'omission, peu de surgénéralisation
  - ▣ une utilisation de vocabulaire simple, un manque d'utilisation du mot « juste », un manque du mot
- Lorsque l'on compare à âge langagier égal ...
  - ▣ Comparaison d'enfants de 6 ans avec des enfants de 2 ans et demi
  - ▣ Comparaison d'enfants de 12 ans avec des enfants de 4 ans
- .. les différences sont très difficiles à trouver ou très faibles

# Sévérité

- La sévérité se diagnostique en général tard, à partir de 6 ans ou plus, à un âge où
  - ▣ soit les enfants sont déjà rééduqués (et donc dans un système différent des autres enfants)
  - ▣ soit le diagnostic est trop tardif pour un devenir favorable de l'enfant

# Choix de diagnostic

- Y a-t-il un intérêt à conserver une différence entre les notions de dysphasie et de retard si on ne sait la différence que longtemps après les premières évaluation ?
  
- Les études épidémiologiques peuvent donner une réponse
  - ▣ Deux types d'études
    - Etudes générales cherchant à mesurer une prévalence
    - Etudes longitudinales cherchant à vérifier la qualité et la capacité prédictive d'un diagnostic

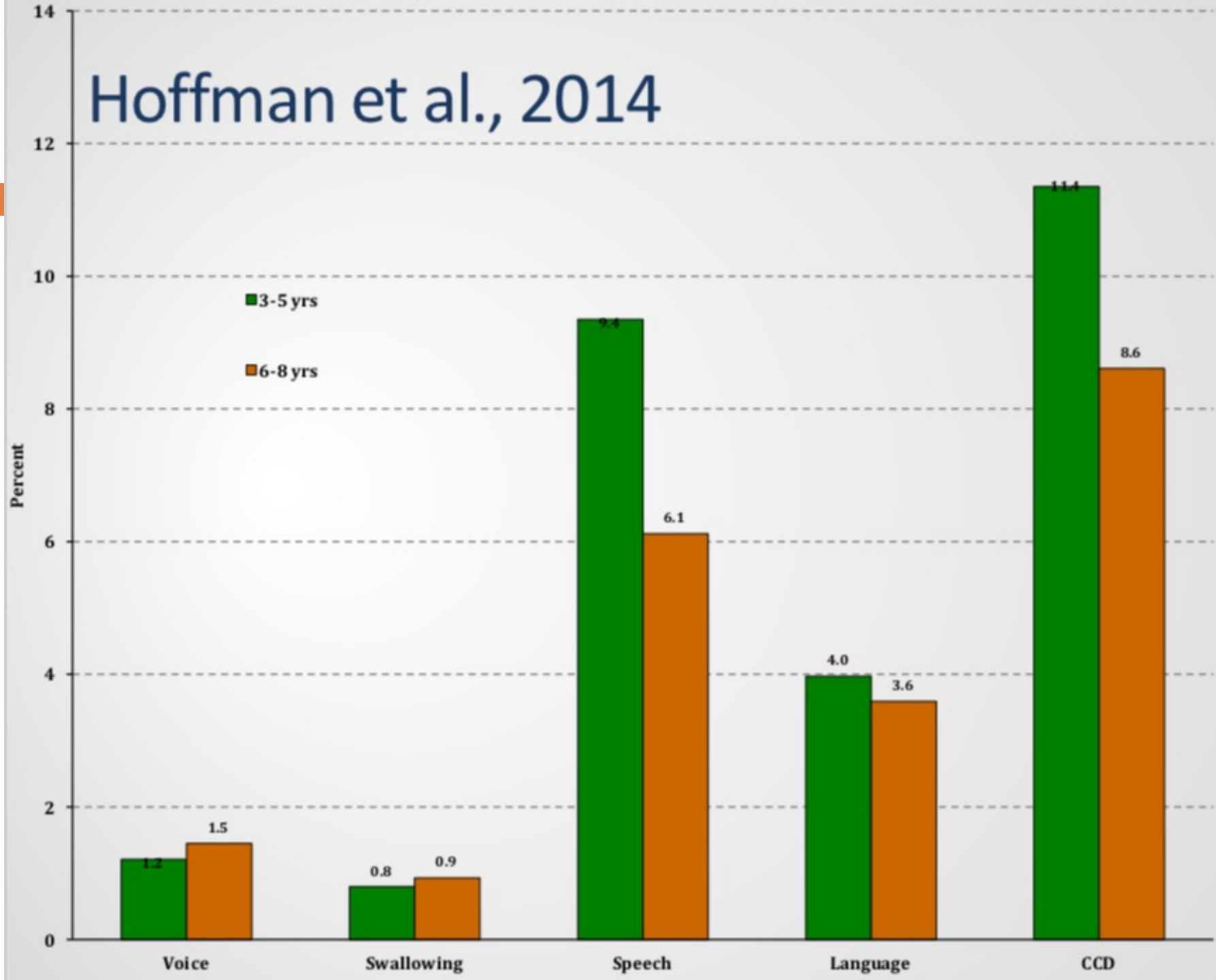
# Études de prévalence

- Principes des études:
  - ▣ On utilise une batterie de tests étalonnés permettant de mesurer le niveau de langage
  - ▣ On considère que les enfants ayant au moins deux épreuves chutées à au moins 1,5 écarts-types sont en déficit
  - ▣ Optionnellement on vérifie que le retard représente un handicap pour l'enfant
  - ▣ On vérifie que les enfants ont bien des troubles spécifiques
- Ce type de résultats dépend évidemment des seuils qu'on se donne pour mesurer les déficits
  - ▣ Pour les études les plus sérieuses:
    - Sliva et col. (1983) 8,4%
    - Tomblin et col. (1997) 7,4%
    - Résultats variant entre 0,6% et 34% (cf. revue de question Dellatolas & Peralta, 2007)

# Approche par le ressenti social

- Etudes basées sur des questionnaires auprès des parents des enfants
- Hoffman et al., 2014 (USA)
  - 13,275 familles d'enfants de moins de 18 ans ont répondu: 69,7% de réponse
  - Correspond à 4202 enfants de 3 à 8 ans
  - Question sur la voix, la parole, le langage
  - Présence de troubles d'au moins une semaine dans l'année passée: 10% de la population

# Hoffman et al., 2014





# Hors des USA

- McLeod & Harrison (2009) Australie
  - parent/teacher report
  - 4983 enfants de 4 à 5 ans
  - 25% des parents inquiets au sujet de la production de langage
  - 9% des parents inquiets pour la compréhension
  - Enseignants inquiets pour 22% en production et 17% en compréhension

# Canada

- Johnson, Beitchman & Brownlie, 2010
  - ▣ 244 sujets (112 TSDL et 132 typiques)
  - ▣ Vus à 5, 12, 19, 25 ans
  - ▣ Évaluation démographique, communicative, cognitive, académique, comportement, psychosocial)
  - ▣ Désavantage dans de multiples domaines pour les TSDL
  - ▣ Pas de différence dans la perception subjective de qualité de vie → mais associé à la qualité de l'environnement (famille, amis, autres).

# Etudes longitudinales

- Silva (1980, 1983, 1987)
  - 8,4% des enfants de 3 ans avec retard en production ou en compréhension
  - A 5 ans, les enfants avec des déficits en production et en compréhension (3% des enfants) présentaient des déficits dans toutes les épreuves
  - A 7 ans, retard de lecture ou de QI pour 46% des enfants avec un retard de compréhension, 50% des enfants avec un retard d'expression et 68% des enfants avec les deux types de retards.
  - Même chose à 9 et 11 ans, avec en plus un tendance aux troubles de comportements chez les enfants avec un retard de langage ou des difficultés de compréhension
- Tomblin et al. (1997) 7,4% de troubles
  - Tomblin et al. (2003) : suivi à 2 et 4 ans sur les mêmes critères que Tomblin (1997). 62 à 66% des enfants avec troubles de production et de compréhension conservent leur handicap (30 à 40% pour les troubles de production, 40 à 50% pour les troubles de compréhension).

**Table 7. Persistence for individual studies: receptive language only, expressive language only and expressive/receptive language**

	Cases/sample size	Persistence (%)	Age range (years;months)
<b>Expressive/receptive language</b>			
Richman <i>et al.</i> (1982)	22/705	65	2;0–3;0
Ward (1992)	119/321	82	1;0–2;0
Ward (1992)	61/321	73	0;10–1;10
Hall <i>et al.</i> (1993)	5/9	100	4;7–7;0
Klee <i>et al.</i> (1998)	6/36	67	2;0–3;0
Silva <i>et al.</i> (1983) <sup>†</sup>	23/1027	78.2	3;0–7;0
Median		75.6	
<b>Expressive language</b>			
Rescorla and Schwartz (1990) <sup>‡</sup>	25/25	54	2;2–3;0
Thal and Tobias (1992)	10/30	40	1;10–3;0
Scarborough and Dobrich (1990)	4/16	0	2;6–5;6
Silva <i>et al.</i> (1983)	21/1027	28.6	3;0–7;0
Ward (1992)	23/321	50	0;10–1;10
Median		40	
<b>Receptive language</b>			
Silva <i>et al.</i> (1983) <sup>†</sup>	23/1027	8.7	3;0–7;0

<sup>†</sup>Persistence for the longest of three periods within the same study.

<sup>‡</sup>Median between two expressive scales reported.

# Suivis après 5 ans

- On constate souvent une stabilité des profils à partir de l'âge scolaire
- Norbury et al. (2017)
  - ▣ Etude réalisée sur des enfants de 5-6 ans suivis 2 ans après à 7-8 ans – enfants contrôles, avec troubles spécifiques et non-spécifiques
  - ▣ Les enfants s'améliorent tous mais restent dans les mêmes groupes (Ctr > LD-spécifique > LD-non-spécifique)
- McKean et al. (2017)
  - ▣ Suivi d'enfants de 4 à 11 ans
  - ▣ Classification statistique (pas de catégories prédéfinies)
    - 94% d'enfants stables
    - 4% décroissance légère – risques biologiques, famille peu lettrée
    - 2% croissance légère - familles non anglaises, enfants isolés, SES faible, peu de livres à la maison
    - tous les enfants non stables ont des performances sous la moyenne

# Suivis des retards de langage

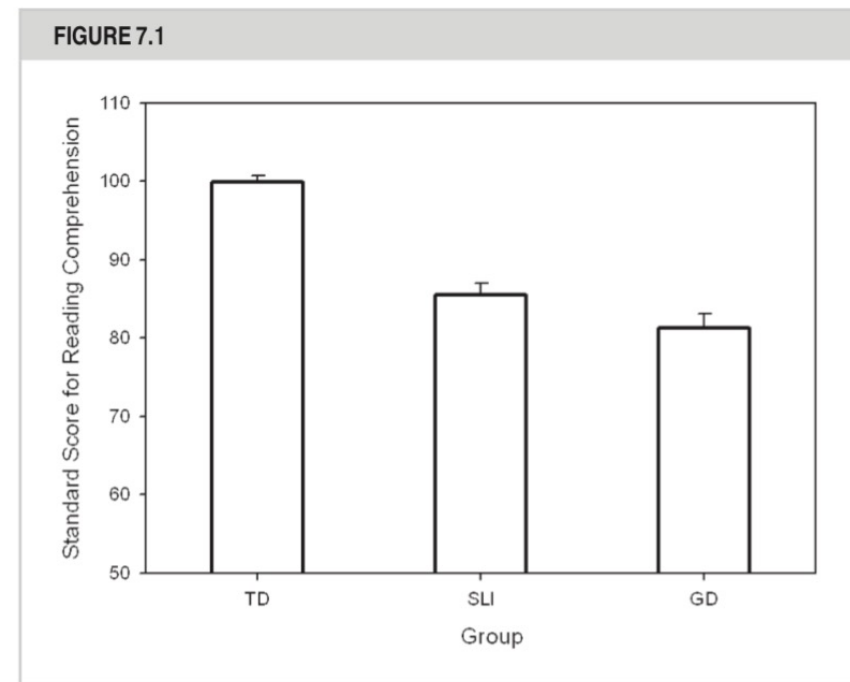
- Roos & Weismer, 2008 (revue de question)
  - ▣ Frontière du retard autour de 10percentile ou 15percentile.
  - ▣ Troubles légers pour la plupart des enfants (dans les normes mais faibles performances)
- Rice, Taylor, Zubrick (2008)
  - ▣ Une partie des enfants persiste avec un trouble avéré similaire au retard initial
  - ▣ general language ability (20% versus 11%), speech (7% versus 2%), syntax (18% versus 8%), and morphosyntax (9%–23% versus 2%–14%), but not vocabulary or semantics

# Conséquences pour les catégories cliniques

- Comment appeler ce trouble (sachant que les mots utilisés ne sont jamais neutres) – Reilly, Bishop, Tomblin (2014)
  - ▣ Dysphasie (developmental dysphasia)
  - ▣ Specific language impairment
  - ▣ Primary language impairment
  - ▣ Language disability, disorder, impairment, delay
  - ▣ **Developmental language disorder (Trouble de développement du langage)**

# Qu'est ce que le trouble ?

- Analyse basée sur les conséquences sociales ou la rééducation (Tomblin 2008)
  - ▣ Les troubles existent si la situation de l'enfant a des conséquences sur son devenir social adulte – approche naturaliste (au contraire de l'approche normative).
- Conséquences:
  - ▣ Plus faible capacité de lecture, de langage, estime de soi, plus forte tendance à la dépression



TD(Typical), SLI, GD(general disorder)



# Conséquences globales pour l'éducation (Paul & al.)

- Selon les définitions, de 6 à 12% des enfants commençant l'école ont des difficultés de langage
- Les difficultés sont souvent associées avec des difficultés éducatives et comportementales (y compris dès la première année d'école)
  - ▣ Ces difficultés sont persistantes
  - ▣ Elles amènent à des difficultés de développement de l'écrit (littéracie)
  - ▣ Elles existent quelque soient les difficultés non verbales

# Conséquences pour le diagnostic

- L'approche statistique est brutale mais correcte dans les faits
  - ▣ Les cas les plus sévères sont ceux qui tendent le plus à avoir des troubles par la suite.
  - ▣ Les troubles spécifiques ont un meilleur devenir que les troubles avec QI faible (inférieur à 85)
- Les enfants avec de forts troubles (inférieur à 2-3%) sont probablement les enfants qui ont un besoin important d'aide et de suivi.
  - ▣ Les troubles sévères ont de larges répercussions négatives à l'âge adulte: langage et phonologie faibles, théorie de l'esprit, littéracie, insertion sociale (Clegg, Hollis & Mawhood, 2005)

# Données épidémiologiques

- Prévalence chez les garçons
  - ▣ 3 à 4 fois plus que de filles
- Facteurs génétiques
  - ▣ Pas de localisation de gènes
  - ▣ 20% à 40% en cas d'antécédents familiaux
  - ▣ 4% autrement
- Etudes sur les jumeaux (MZ vs. DZ) montre une influence très forte génétique par rapport à l'influence du milieu – cf Bishop (2002).

# Causes physiologiques

- Pas de consensus aujourd'hui dans la recherche
- Probablement d'origine génétique (même si l'environnement joue... sinon la rééducation serait inutile...)
- Multiples propositions ont été faites
  - ▣ Possible que les origines soient multiples et/ou multifactorielles

# Caractéristique linguistique des troubles

- Être limité à un secteur particulier du langage (articulation, lexique-syntaxe, sémantique-pragmatique)
- Être focalisé sur la production et/ou sur la compréhension
- Toucher le langage oral et/ou le langage écrit

# Evaluation

- L'évaluation se fait à travers une étude du comportement → faible niveau de langage ne pouvant s'expliquer par un autre trouble
- Utiliser un (des) test(s) validé(s) sur de grandes populations
- Procéder à des examens complémentaires (motricité, mémoire, QI, audition, neurologie, entretien avec l'entourage)

# Qu'est-ce qu'évaluer ?

- Etre capable de situer l'âge développement d'un enfant, de préciser s'il présente un retard ou une déviance
- Nécessite une bonne connaissance du développement du langage et des bonnes bases en linguistique (même avec l'aide des tests)

# Compréhension et Production

- Deux modalités de communication
  - ▣ Lien entre les deux ?
  - ▣ Décalage
    - Compréhension en général plus avancée mais les deux se développent en parallèle
    - Certains enfants présentent des décalages anormaux
      - Bonne compréhension, production faible ou inexistante
      - Production «avancée », compréhension faible ou anormale



# Compréhension

- « Mon enfant comprend bien vous savez... »
- Importance d'une évaluation décontextualisée
- Mais aussi contextualisée
  - ▣ (routines, connaissance du monde, utilisation d'indices non linguistiques) → pragmatique
- On observe le produit de la compréhension, pas la compréhension elle-même

# Production

- Accès plus direct (visualisation du produit « final » au contraire de la compréhension)
- Important de varier les observations
  - ▣ Productions spontanées
  - ▣ Conversation avec un familier, un inconnu
  - ▣ Langage induit
  - ▣ Test normé (ex. répétition de mots, phrases, etc.)

# Paramètres linguistiques à analyser

- Phonologie, phonétique
- Lexique, sémantique
- Syntaxe
- Construction de récits
  - Souvent après l'apprentissage de l'écrit
- Pragmatique, usage dialogique du langage
  - Troubles non-spécifiques ou troubles du comportement

# Tests normalisés de langage

- De nombreux tests existent pour tester tous les aspects du langage ou des aspects précis
- Tests généralistes → testent tous les domaines langagiers (en fonction de l'âge de l'enfant)
  - ▣ Tests de dépistage
  - ▣ Tests de première ligne
  - ▣ Batteries de tests complètes
- Tests spécialisés en compréhension ou en production
  - ▣ Phonologie
  - ▣ Lexique
  - ▣ Syntaxe, morphosyntaxe
  - ▣ Comportement, pragmatique

# ELO – Test de première ligne (rapide)

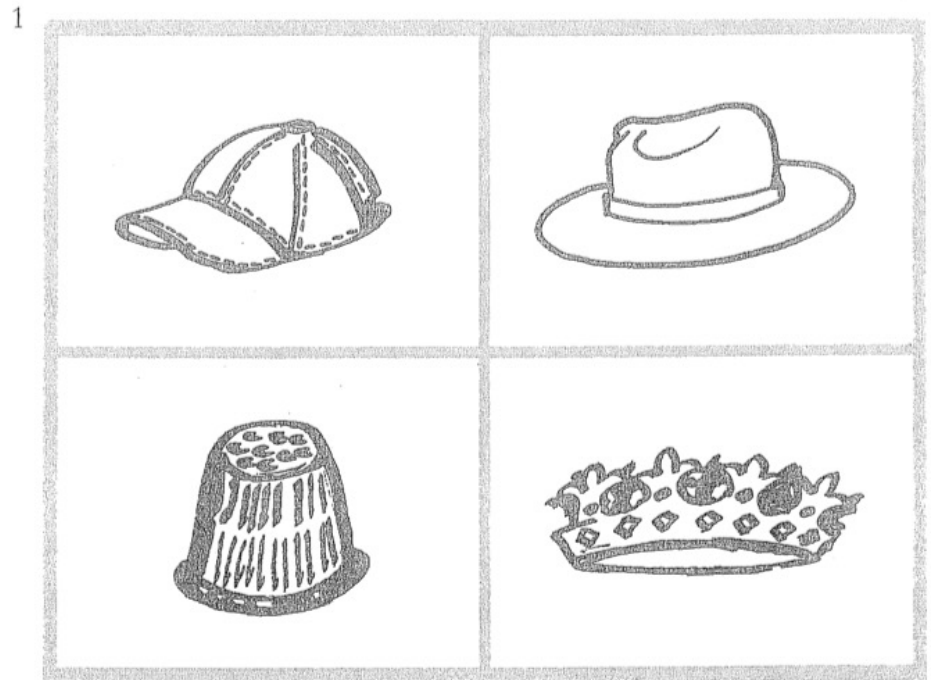
- Khomsi (2001) – 3 à 10 ans
- 6 épreuves
  - ▣ À part capacités phonologiques en réception, bilan très complet (avantage de la large couverture des âges)
- Phonologie: production
  - ▣ Répétition de mots
- Lexique/sémantique: production
  - ▣ Dénomination d'images (substantifs, quelques verbes)

# ELO (suite)

- Lexique/sémantique – compréhension
  - ▣ Désignation d'images parmi quatre
    - Distracteurs de même catégorie sémantique
- Morphosyntaxe – production
  - ▣ Complément d'énoncés en décrivant une image
  - ▣ Répétition d'énoncés (seulement plus de 6 ans)
    - 15 énoncés, critères syntaxiques (pas phonologiques)
- Morphosyntaxe – compréhension
  - ▣ Désigner une image parmi quatre
    - Deux sous-épreuves selon l'âge des enfants

# Lexique en Réception (LexR)

- Un choix parmi quatre images:
  - ▣ Montre moi l'image où il y a la casquette ?
- Épreuve destinée à tous les enfants, permet d'initier le principe du test avec les enfants les plus jeunes.



# 1. Lexique en Réception

*Montre-moi l'image où il y a un/une ...*

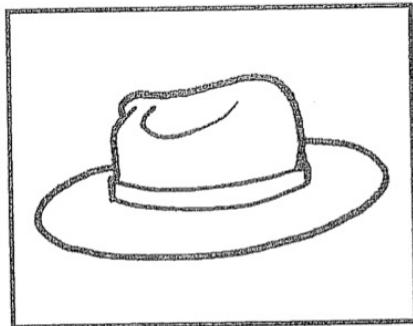
☞ PSM	1. <i>casquette</i> – chapeau – dé – couronne	<input type="checkbox"/>
	2. <i>avion</i> – voiture – camion – autocar	<input type="checkbox"/>
	3. chat – kangourou – <i>lapin</i> – écureuil	<input type="checkbox"/>
	4. banane – <i>pomme</i> – poire – cerises	<input type="checkbox"/>
	5. vache – ours – <i>cochon</i> – mouton	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>

- le mot en italique est à choisir par l'enfant



# Lexique en Production (LexP)

- L'enfant doit dénommer une image
  - ▣ Une partie « qu'est-ce que c'est ? »
    - 3 parties en fonction des niveaux scolaires
      - 1 à 20: Maternelle
      - 1 à 32: CE2
  - ▣ Une partie « qu'est-ce qu'il fait ? »
    - Seulement jusque CE2



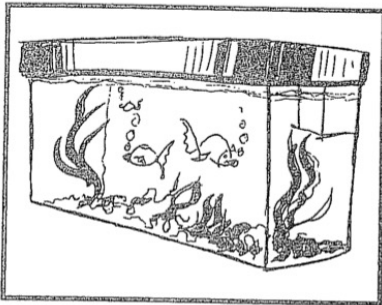
5



3

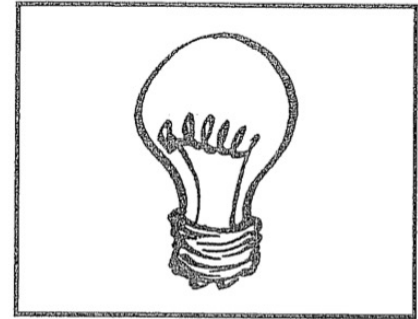
# Passation

- Consignes assez strictes sur les formes acceptées comme correctes (seulement les formes du formulaire de passation):
  - ▣ item 8: correct : ampoule – incorrect : lampe, lumière
  - ▣ item 19: correct: aquarium



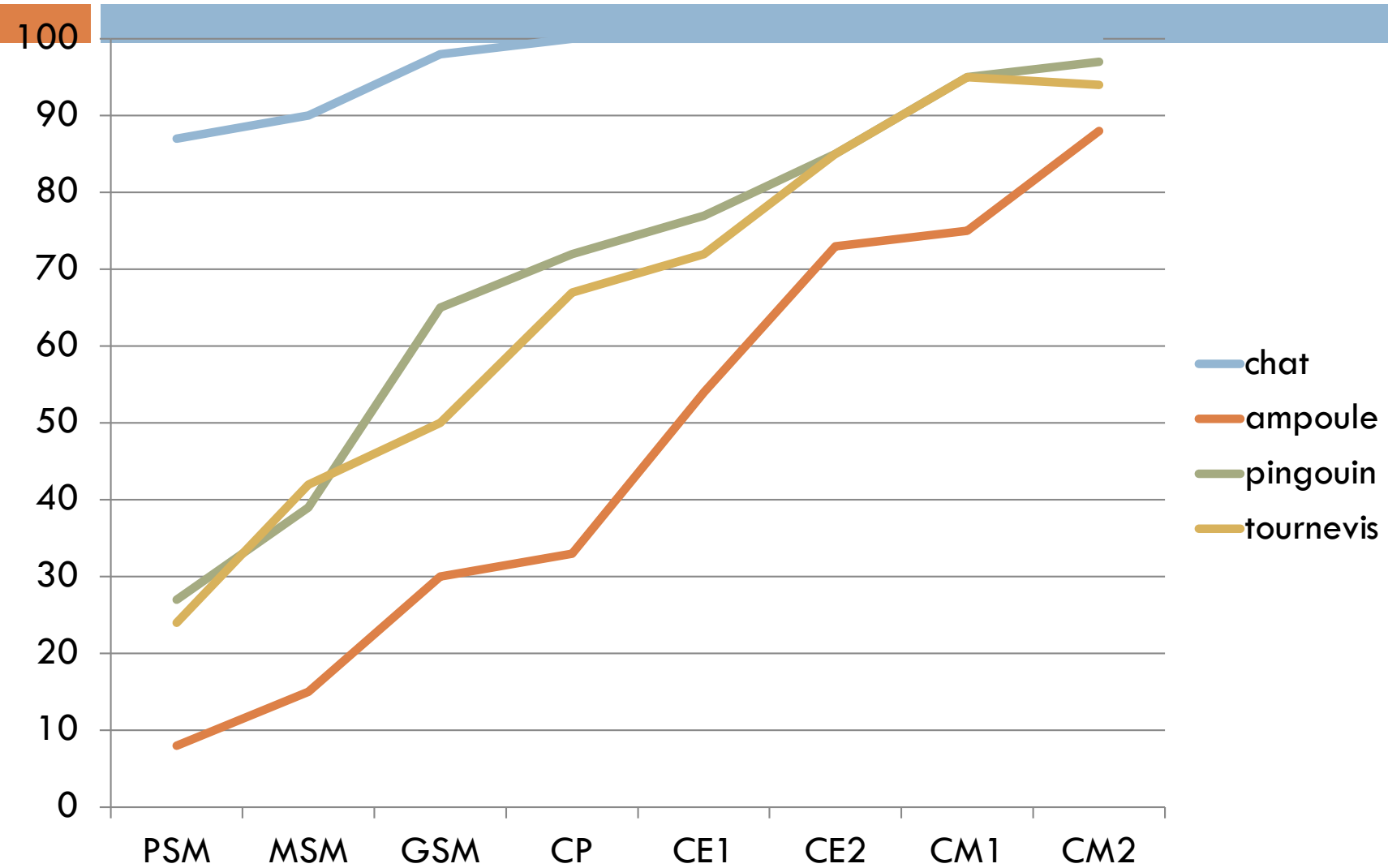
19

– incorrect  
bocal,





8

# 10 mots « fréquents », 10 mots « rares » parmi les 20 premiers mots testés chez tous les enfants



## 2. Lexique en Production

*Qu'est-ce que c'est ?*

 1. lapin	<input type="checkbox"/>	26. sèche-cheveux	<input type="checkbox"/>
PSM			
2. chat	<input type="checkbox"/>	27. louche	<input type="checkbox"/>
3. table	<input type="checkbox"/>	28. pince (épingle) à linge	<input type="checkbox"/>
4. ciseau, ciseaux	<input type="checkbox"/>	29. perceuse, visseuse, dévisseuse	<input type="checkbox"/>
5. chapeau	<input type="checkbox"/>	30. table (planche) à repasser	<input type="checkbox"/>
6. glace	<input type="checkbox"/>	31. cadenas	<input type="checkbox"/>
7. parapluie	<input type="checkbox"/>	32. bibliothèque	 CE2
8. ampoule	<input type="checkbox"/>	33. évier	<input type="checkbox"/>
9. papillon	<input type="checkbox"/>	34. scorpion	<input type="checkbox"/>
10. bougie	<input type="checkbox"/>	35. sécateur	<input type="checkbox"/>
11. cerf-volant	<input type="checkbox"/>	36. cocotte-minute	<input type="checkbox"/>

# Répétition de Mots (RepM)

- 2 séries de 16 items
  - ▣ série 1 : seule série pour les PSM & MSM
    - items « simples » - oiseau, anorak
  - ▣ série 2 :
    - items « complexes » - spectacle, éclipse
- 1 point par répétition correcte (pas de variante possible)
- Pas de statistiques détaillées par mots, mais statistiques pour la série 1 et 2
  - ▣ la série 1 sature en CP, la série 2 en CE2

# Compréhension

- Compréhension 1 pour les enfants de PSM et MSM
- Compréhension 2 pour les enfants de GSM à CM2
- Dans tous les cas, un choix parmi quatre images:  
quelque soit la réponse de l'enfant, noter et passer  
à la suivante sans donner d'explication

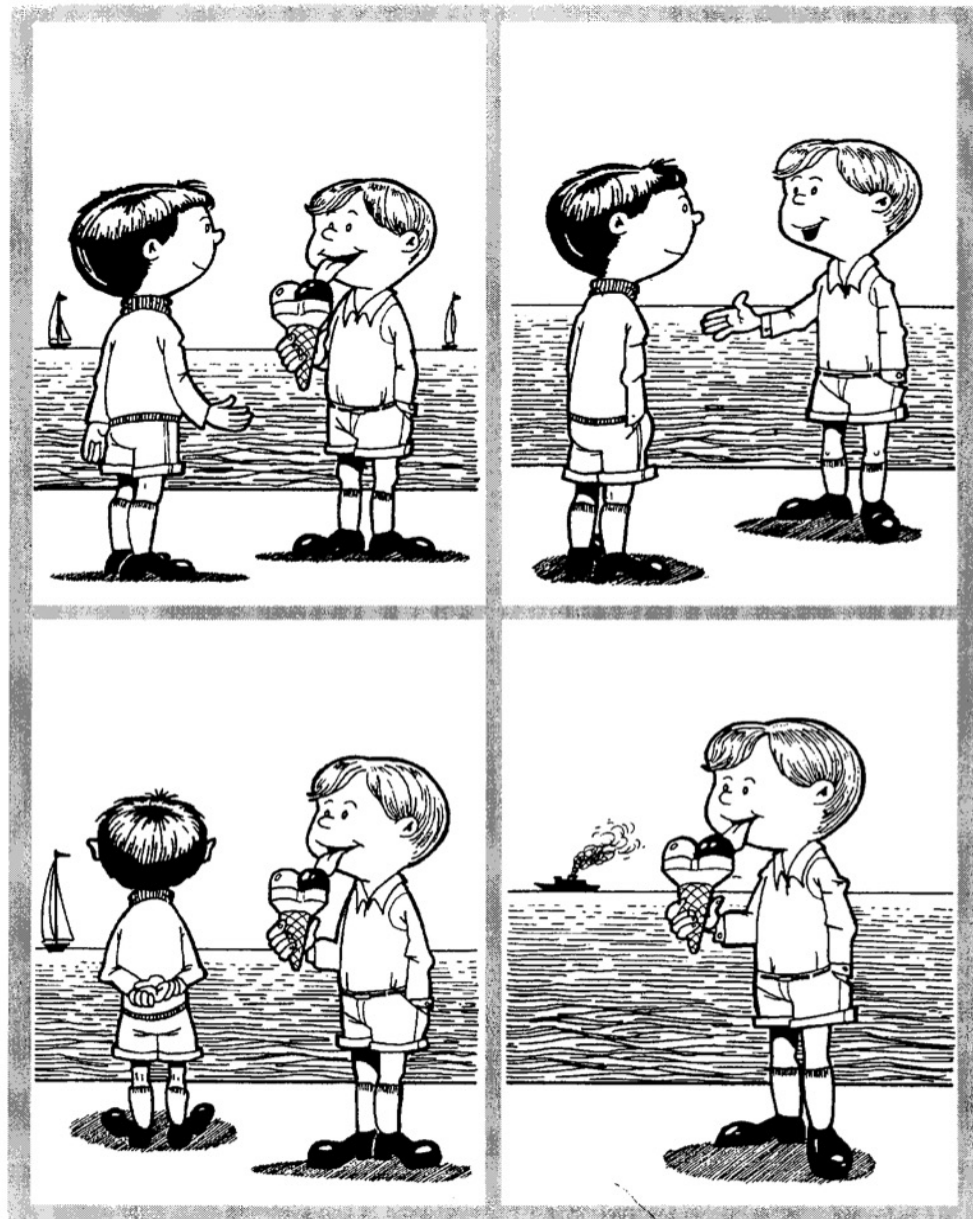
# Compréhension 1 (PSM & MSM)

- 2 planches d'entraînement
- 10 premiers items:
  - ▣ on ne note et ne tient compte que de la première désignation: on peut noter le numéro d'image choisi par l'enfant pour contrôler son type d'erreur s'il en produit
- items 11 à 20:
  - ▣ une deuxième désignation peut être implicitement demandée si l'enfant se trompe.
    - on peut coder la nature de la modification amenant à la deuxième proposition de l'enfant: AC (autocorrection), P (persévération), CD (changement de désignation)
- Il existe des statistiques pour CI (compréhension immédiate), CG (compréhension globale = CI+AC), AC (auto-correction) et P (persévération)

# Je vois que tu manges une glace

*(pas de besoin des  
pronoms pour  
comprendre)*

*stratégie lexicale et  
propositionnelle*






#### 4. Compréhension (C1)

*Ensemble : Montre-moi l'image où il y a ...*

*Deuxième présentation : Ecoute bien ce que j'ai dit et montre-moi l'image où il y a ce que je dis.*

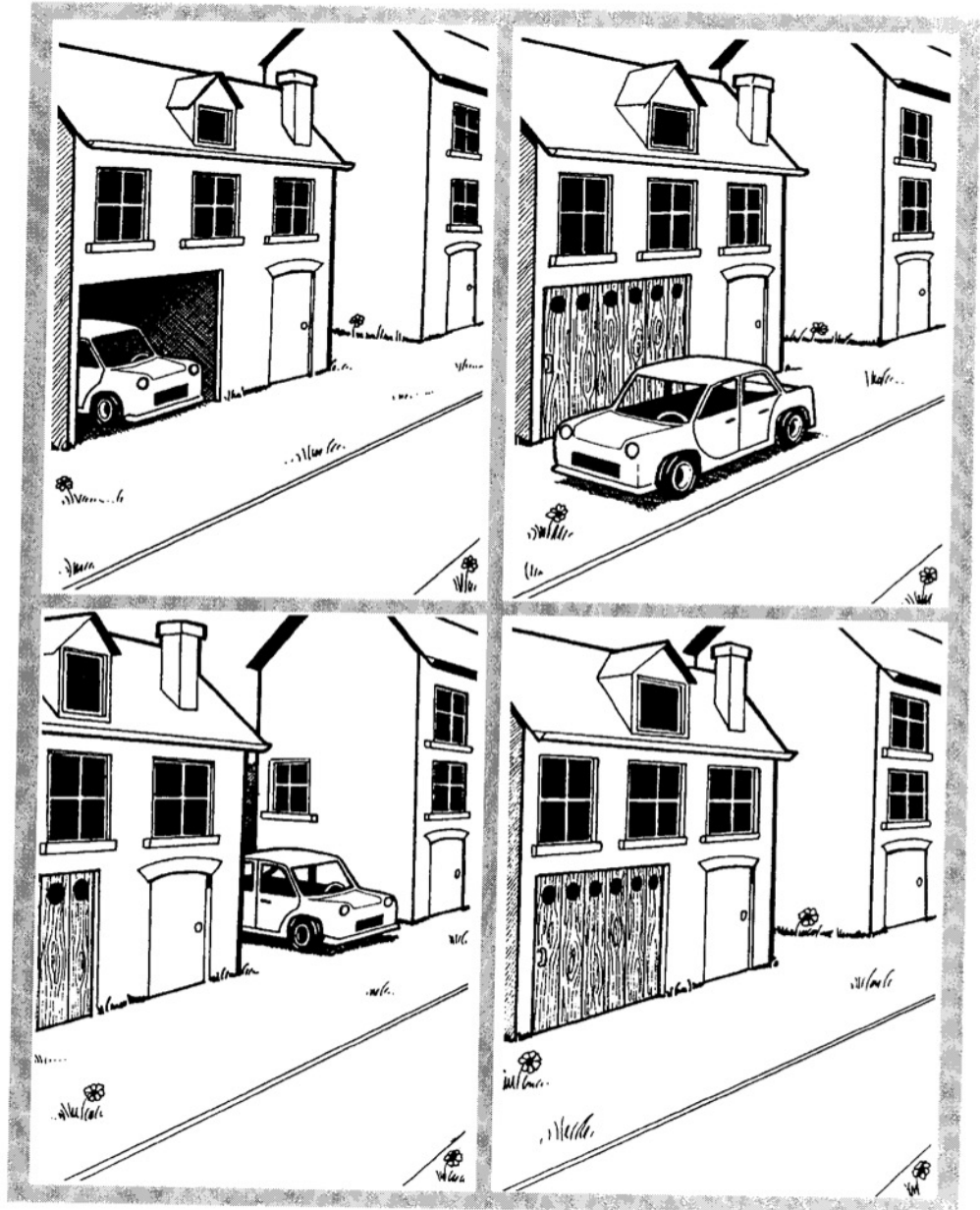
- |     |                  |     |
|-----|------------------|-----|
| 01. | Le garçon mange. | (2) |
| 02. | Le chat joue.    | (3) |

 PSM		C1
1. Le garçon dort.	<input type="checkbox"/>	2
2. La fille est cachée.	<input type="checkbox"/>	3
3. Les enfants partent à l'école.	<input type="checkbox"/>	4
4. Les oiseaux volent.	<input type="checkbox"/>	2
5. La voiture est sur le lit.	<input type="checkbox"/>	4
6. Sa maman coiffe Catherine.	<input type="checkbox"/>	1
7. Le camion pousse la voiture	<input type="checkbox"/>	

# la voiture est entre les maisons

PSM: 23

MSM: 40



# Compréhension 2 (GSM à CM2)

- 32 items + 2 items d'entraînements qui sont les derniers de C1
  - ▣ tous les items sont identiques à 10 derniers de C1 (deuxième proposition de réponse autorisée)
    - identique à l'épreuve LMC-R (Khomsi, 1996)
  - ▣ 16 énoncés à contenu imageable : **img**
    - compétences morphosyntaxiques minimales
  - ▣ 16 énoncés à contenu inférentiel : **inf**
    - indices mettant en œuvre des connaissances morphosyntaxiques complexes
- possibilité d'arrêt à l'item 21 (CE2)

# *img* et *inf*

- Les 21 premiers items comprennent 16 *img* et 5 *inf*
- Les 11 derniers sont tous *inf*
- La cotation est la même que pour les 10 derniers items de C1, mais on sépare les notes *img* et *inf*.
- Deux notes globales: CI (compréhension sur le premier choix) et CG (compréhension sur le premier ou deuxième choix)

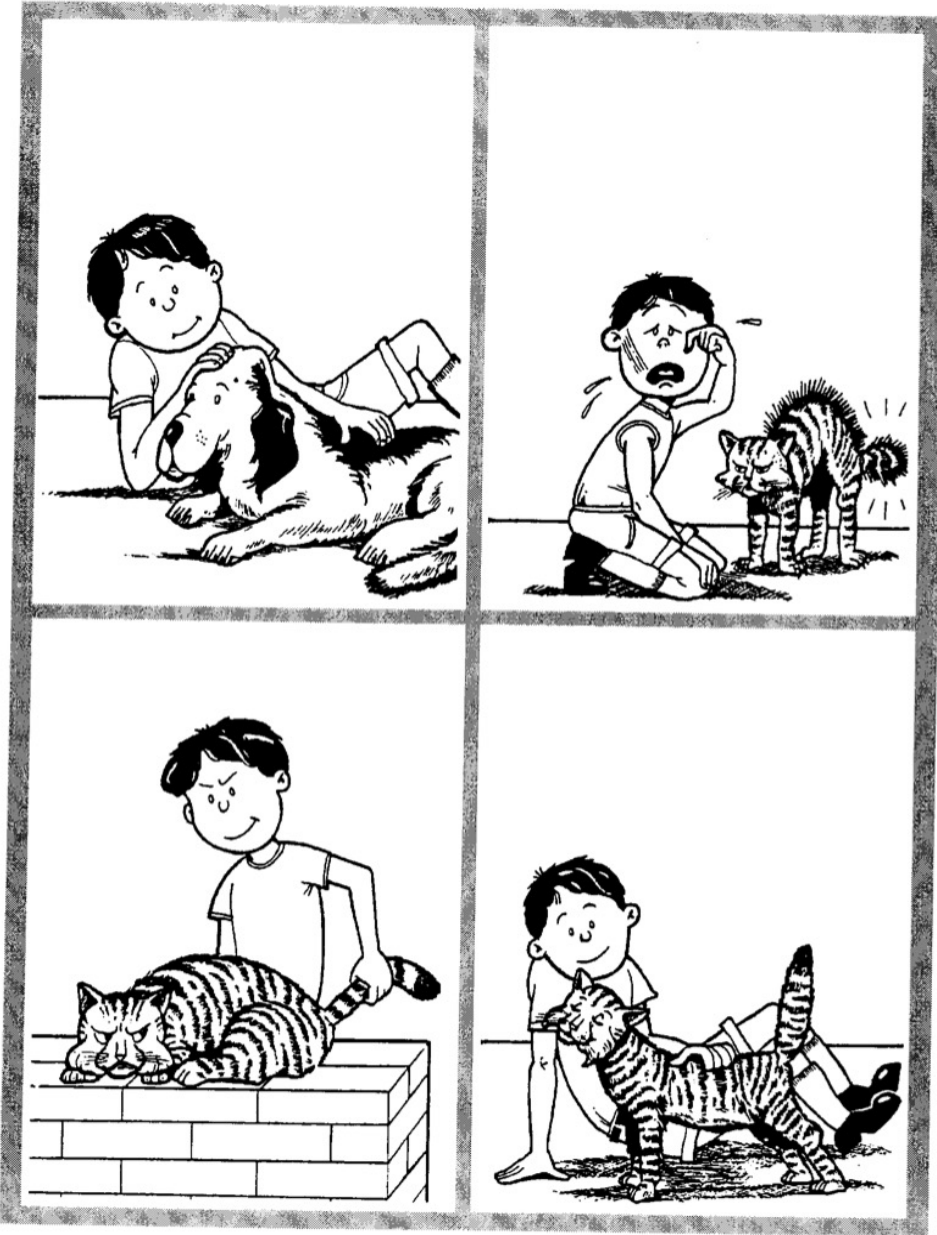
# Items imageables

- ❑ L'ours dort
- ❑ Réponses correctes
  - ❑ GSM: 44%
  - ❑ CP: 55%
  - ❑ CE1: 72%
  - ❑ CE2: 58%
  - ❑ CM1: 70%
  - ❑ CM2: 78%



# Items inférentiels

- Le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé
- Images 2 et 3 aussi plausibles pour les GSM
- Progressivement, l'image 2 est choisie par les enfants plus âgés, ce qui implique de comprendre le temps du récit: c'est donc une inférence complexe allant au-delà de la simple analyse de l'image qui est faite
  - ▣ stratégie inférentielle



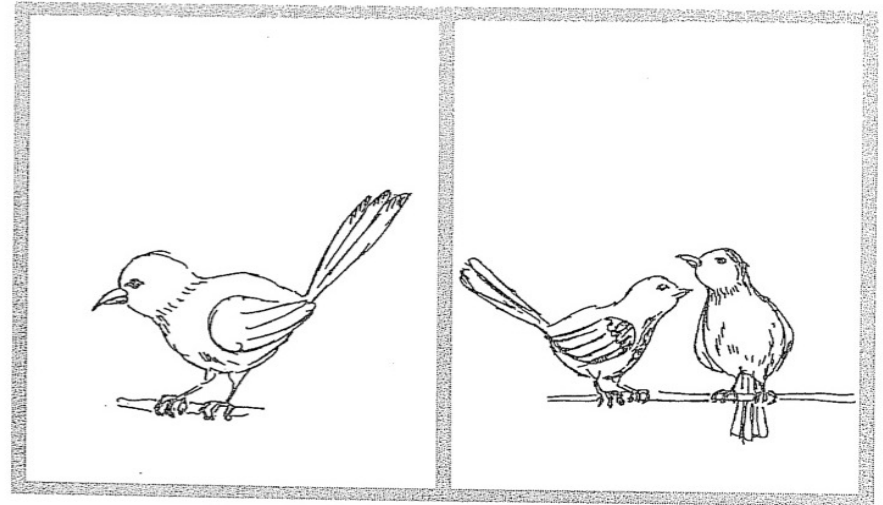
# Résultats

- L'épreuve sur 21 items jusqu'au CE2 ne plafonne pas en CI (de 10,6 pour GSM à 16,2 pour CE2) mais plafonne en CG dès le CP.
- Idem pour l'épreuve complète sur 32 items
- A noter que les items imageables (*img*) plafonnent pour les CM1 et CM2 (environ 14/16 pour les 2 âges) mais pas les items inférentiels (9/16 au CM1, 10/16 au CM2)

# Production d'Enoncés (ProdE)

- But compléter une phrase de l'examinateur
  - ▣ les deux images ont un lien qui permet de deviner la fin de la deuxième phrase.
- 3 items d'entraînement:
  - ▣ Là il y a un seul oiseau
  - ▣ Là il y a ...
    - (réponse attendue:  
*deux oiseaux*)
  - ▣ Pour l'entraînement, donner l'exemple et aider/corriger l'enfant


01





## 5. Production d'Enoncés

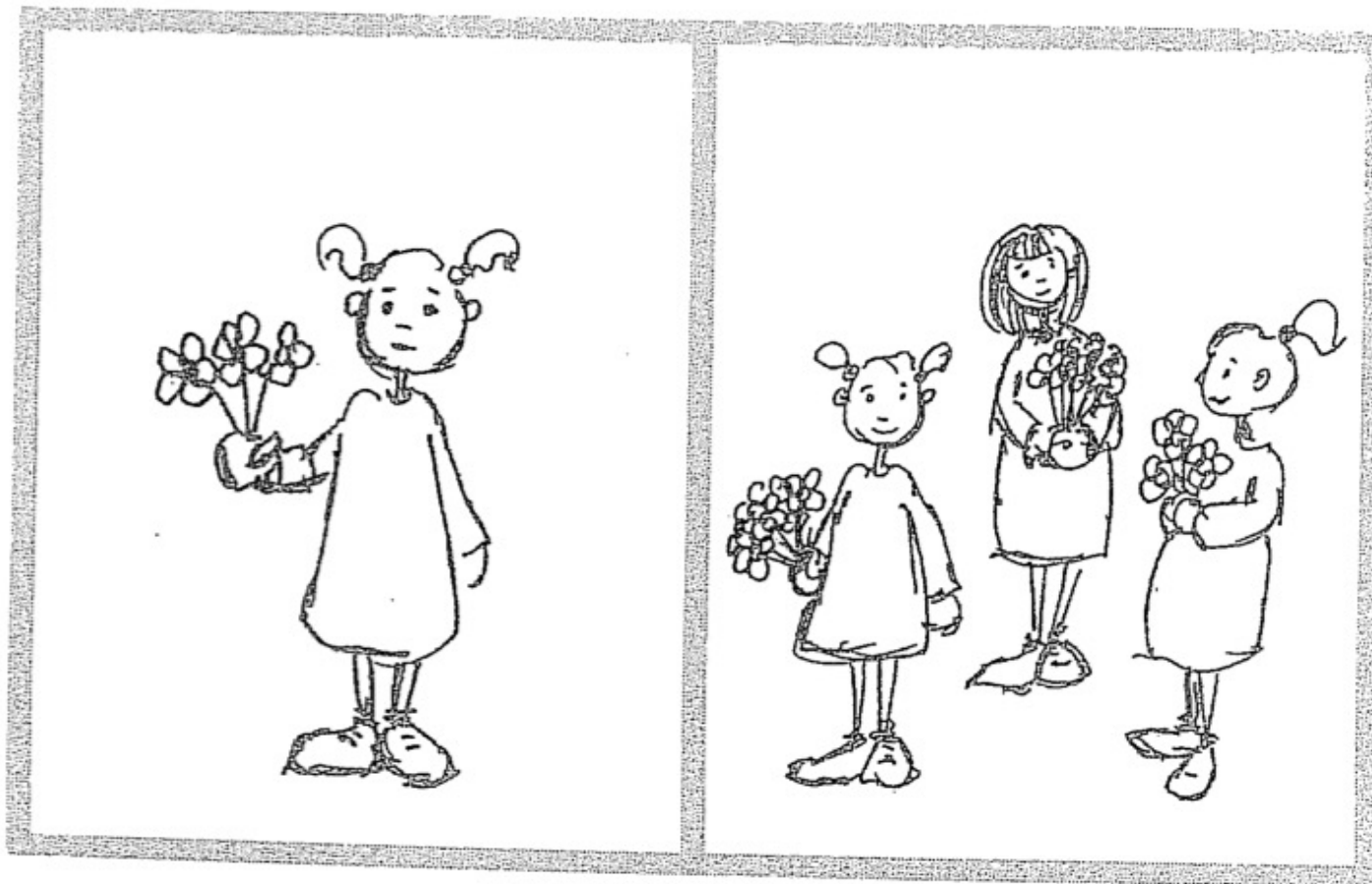
Je vais te montrer des images et toi tu vas continuer la phrase que j'ai commencée.

<p>01. Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... <i>deux oiseaux</i>.</p> <p>02. Ici, le garçon court, là, le garçon ... <i>ne court pas</i>.</p> <p>03. Ici, c'est une maman, là, c'est un ... <i>papa</i>.</p>	MorSyn	Réponse de l'enfant	DysL	DysP
<p> 1. Ici, le garçon est debout, PSM là, le garçon ... <i>est assis</i>.</p>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<p>2. Ici, c'est le cartable de la fille, là, c'est le cartable ... <i>du garçon</i>.</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>3. Ici, Hélène donne à manger à la poupée, là, elle donne à manger ... <i>au chat</i>.</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>4. Ici, il y a un seul avion, là, il y a ... <i>deux avions</i>.</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>5. Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... <i>coiffeuse</i>.</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>6. Ici, la voiture n'est pas cassée, là, la voiture ... <i>est cassée</i>.</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>7. Ici, c'est le chapeau de la dame, là, c'est le chapeau ... <i>du monsieur</i>.</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>8. Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... <i>vendeur</i>.</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>9. Ici, Pierre dit bonjour à la dame, là, Pierre dit bonjour ... <i>au monsieur</i>.</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>10. Ici, c'est un chien, là, c'est une ... <i>chienne</i>.</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# les filles ... ont cueilli des fleurs

65% GSM – 73% CP – 88% CE2 – 100% CM2

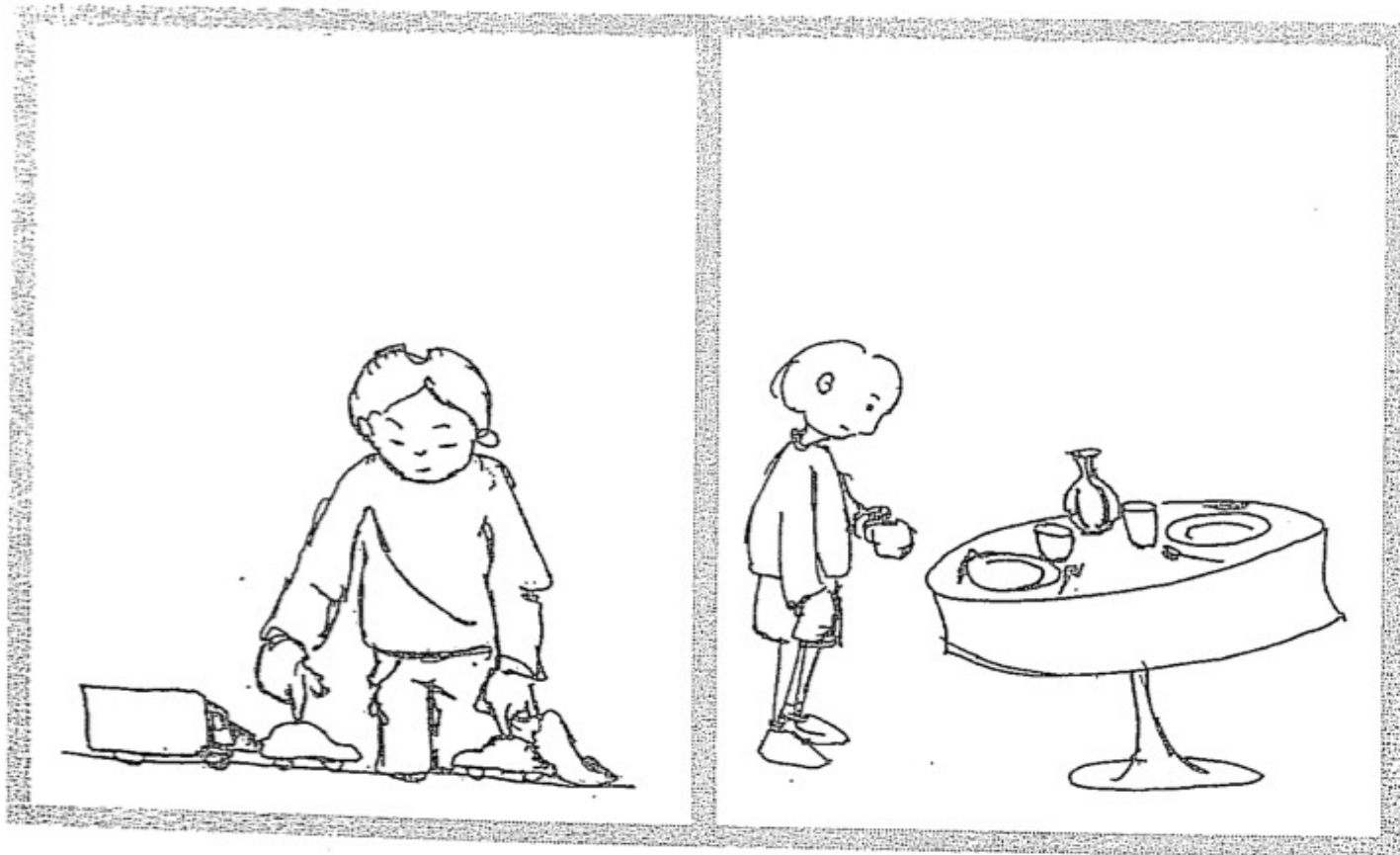
14



# plus tard ... je mangerai

18% CP – 47% CE2 – 49% CM2

20




# Répétitions d'Enoncés (RepE)

- 15 items: Epreuve arrêtée en GSM
  - ▣ dommage car la répétition est une bonne épreuve pour l'identification des dysphasies
  - ▣ deux types de codages
    - répétitions syntaxiquement correctes
      - moyenne des résultats de 6 (PSM) à 13 (GSM) sur 15
      - ne plafonne pas: peut être utilisé au CP pour les suspicions de retard de langage
    - répétitions sémantiquement correctes (sens respecté) mais pas syntaxe
      - plafonne entre 1 et 2 éléments

1. La confiture est sur la table
2. Les enfants sont dans le train
3. Il mange sa brioche
4. Il voit l'avion qui passe
5. Mon cartable est ouvert
6. Le bol est cassé par le garçon
7. Il entend les oiseaux qui chantent
8. Dimanche, on ira au cinéma
9. Les enfants prennent le car
10. Paul prendra un taxi
11. Les enfants boivent leur lait
12. La voiture est lavée par le garçon
13. Les chiens ont mangés leur viande
14. Les images que tu as vues sont belles
15. J'ai un copain dont le père est facteur

## 6. Répétition d'Énoncés

*Tu répètes après moi exactement ce que je vais dire.*

 1. La confiture est sur la table.

PSM

2. Les enfants sont dans le train.

3. Il mange sa brioche.

4. Il voit l'avion qui passe.

5. Mon cartable est ouvert.

6. Le bol est cassé par le garçon.

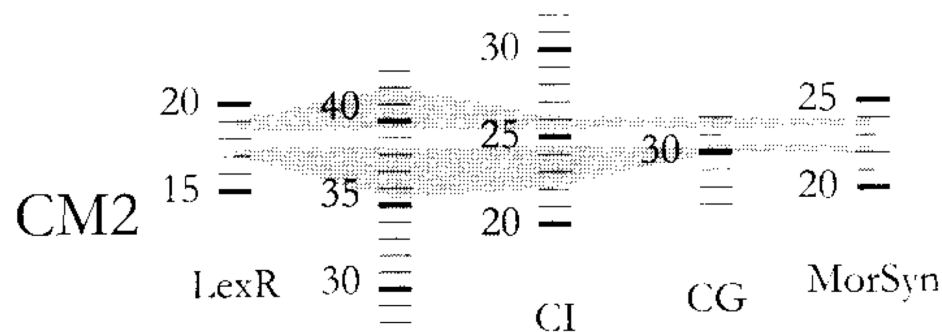
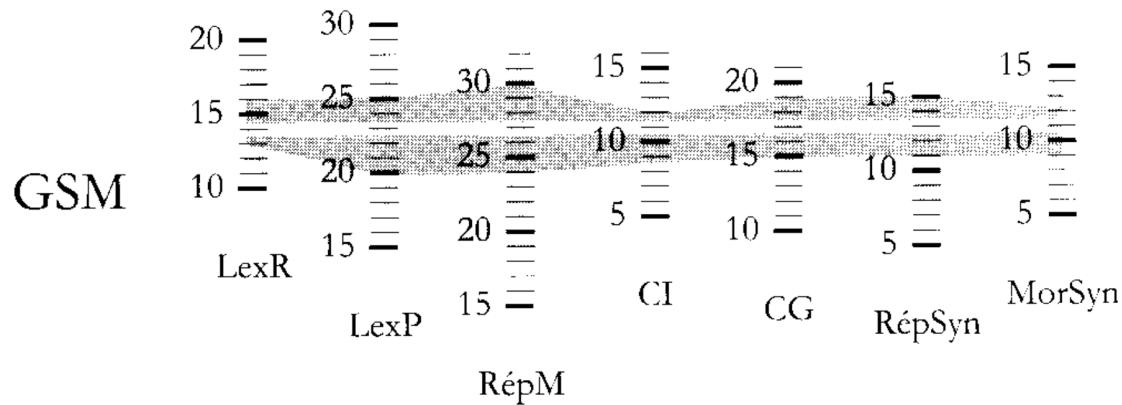
7. Il entend les oiseaux qui chantent.

8. Dimanche, on ira au cinéma.

RépSyn

RépSém

# Cotation générale: tient compte des tests selon les âges



# E.CO.S.SE – 4 à 12 ans (test spécialisé)

72

- Épreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique - Lecocq (1996)
- Épreuve testant spécifiquement la compréhension de la grammaire des énoncés
  - ▣ Morphosyntaxe
  - ▣ Syntaxe
  - ▣ Descriptions spatiales ou temporelles
    - Pas purement morpho-syntaxique mais fait également intervenir des informations conceptuelles (adjectifs ordinaux, prépositions de lieu)



- Commence par une mise au point lexicale
  - ▣ S'assurer que tous les mots utilisés dans l'épreuve sont connus
- 20 groupes de 4 planches pourtant sur différents aspects grammaticaux
  - ▣ Chaque planche contient 4 images
  - ▣ L'enfant doit choisir une des images
- Passation longue, surtout pour les enfants ayant un fort trouble du langage

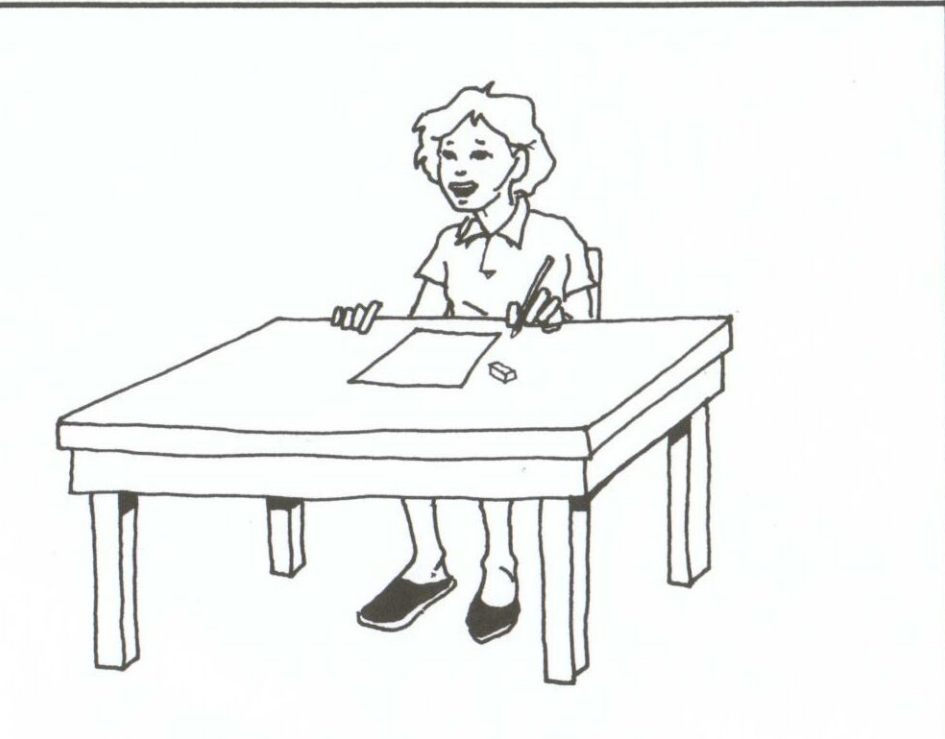
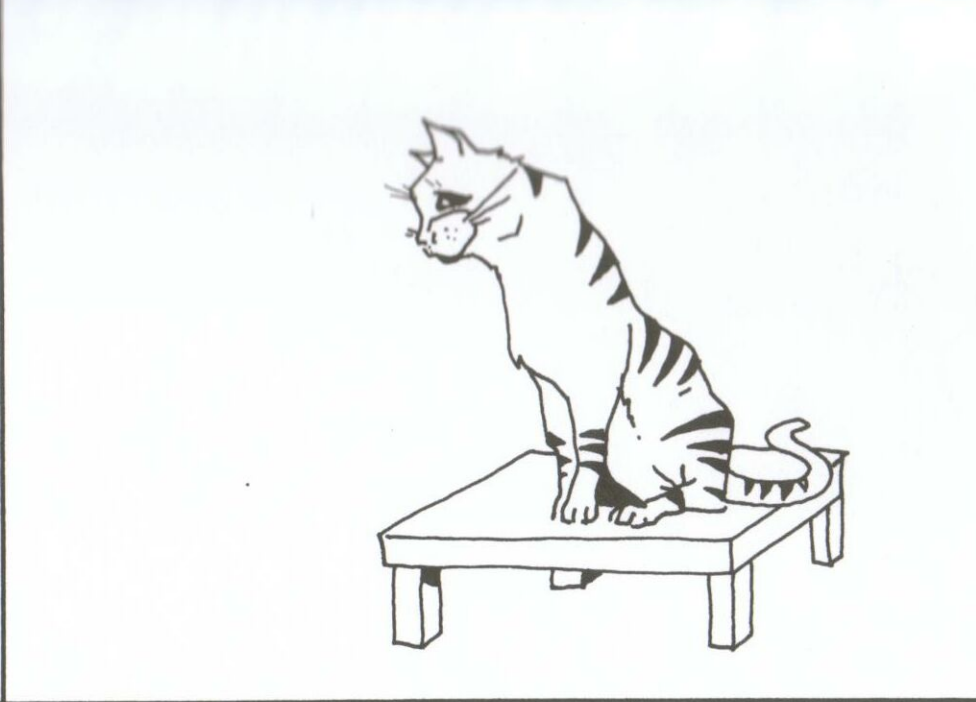
# E.CO.S.SE

74

- A. syntagmes nominaux (dét. + nom)
- B. adjectifs seuls
- C. phrase simple (dét. + nom + verbe)
- D. verbes à l'infinitif
- E. phrase négative simple
- F. non seulement ... mais aussi - à la fois
- G. phrases simples + prépositions
- H. phrases actives renversables
- I. phrases avec pronoms (sujet, objet, pluriel)
- J. phrases simples + dét. (singulier, pluriel)
- K. mais pas
- L. phrases avec pronoms (sujet, objet, masculin, féminin)

- M. ni ... ni
- N. phrase avec préposition (devant, derrière, devant, sur)
- O. phrase + préposition (au-dessus, au-dessous, sous)
- P. relative en " qui "
- Q. comparatif et superlatif (infériorité, supériorité)
- R. passives (renversables et non renversables)
- S. effacement ou remplacement de relative
- T. relative en " que "
- U. coréférence ambiguë du pronom
- V. adjectifs ordinaux spécifiés ou non
- W. relatives complexes : sur, dans lequel, dont.





# La CCC de Bishop (test spécialisé)

78

- Communication Children Checklist (1998)
- 70 items en 9 sous-échelles
  - ▣ Langage (2)
    - Parole/phonologie
    - Syntaxe
  - ▣ Difficultés pragmatiques (5)
    - Initiation de la conversation
    - Cohérence
    - Langage stéréotypé
    - Utilisation du contexte conversationnel
    - Rapport conversationnel

# CCC (suite)

79

- ▣ Aspects non linguistiques de comportements autistiques (2)
  - Relations sociales
  - Centre d'intérêt
  
- Calcul d'un composant pragmatique à comparer à des tableaux normés

# Exemple: G: Rapport conversationnel

- ❑ 46 Il ignore certaines initiations de la conversation (exemple : « que fais-tu ? ») et semble continuer ce qu'il faisait comme si rien ne s'était passé.
- ❑ 47 Il n'initie jamais ou rarement une conversation ; il ne donne pas facilement d'information à propos de ce qu'il est en train de faire.
- ❑ 48 Il ne semble pas décoder facilement les expressions faciales ou le ton de la voix, ce qui fait qu'il ne réalise pas toujours si les gens sont fâchés ou tristes.
- ❑ 49 Il utilise très peu d'expressions faciales ou de gestes pour montrer ses sentiments. Et pas toujours de façon appropriée (ex. sourire quand il est anxieux)
- ❑ 50 Il comprend la signification des gestes
- ❑ 51 Il regarde rarement ou jamais la personne à laquelle il parle ; il semble éviter activement le contact visuel
- ❑ 52 Il a tendance à regarder au-delà de la personne à qui il parle ; il paraît inattentif ou préoccupé
- ❑ 53 Il sourit de façon appropriée quand il parle aux gens.