

Partie I : Approche théorique

Chapitre 1 : Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques de Leclerq et Leroy

Définition du trouble

Hill (2001) : 40 à 90 % de ces enfants présentent des critères de dyspraxie.

La définition d'un score-seuil reste un choix arbitraire, consistant à créer une ligne de démarcation artificielle sur un continuum de performances. Tout test reste entaché d'une erreur-standard de mesure, les scores obtenus par un enfant peuvent légèrement différer d'une passation à l'autre. Ni le critère d'écart significatif entre QIV et QIP, ni le critère d'un score seuil pour le QIP ne sont pas des candidats idéaux pour un diagnostic.

Caractéristiques langagières des enfants dysphasiques

Habilités phonologiques et articulatoires : seules les erreurs portant sur l'ajout ou l'omission de syllabes, ainsi que les erreurs portant sur les voyelles, seraient légèrement plus fréquentes chez les enfants dysphasiques.

Habilités lexico-sémantiques : un processus en phase initial d'apprentissage lexical est le processus de fast-mapping, permettant à l'enfant de construire rapidement une présentation –partielle- d'un mot non familier, à partir de la première exposition à ce mot et son référent. **Malgré un meilleur niveau de vocabulaire en production, l'apprentissage lexical des enfants dysphasiques est plus dépendant de la fréquence de présentation de nouveaux verbes et leur rétention est moindre que celle des enfants plus jeunes produisant des énoncés de même longueur.** Par ailleurs, les enfants dysphasiques seraient également sensibles au délai entre des présentations répétées. La stabilisation d'une nouvelle trace lexicale est meilleure lors de présentations espacées (18 expositions sur 4 jours) par rapport à de trop nombreuses présentations regroupées sur un seul jour (18 expositions sur une même séance).

Habilités morphosyntaxiques : les troubles morphologiques des enfants dysphasiques pourraient dépendre des caractéristiques phonologiques, morphologiques et prosodiques de la langue. Concernant la compréhension, les enfants dysphasiques auraient également des difficultés pour assigner un référent à un pronom. Difficultés à comprendre les morphèmes grammaticaux qu'ils n'utilisent pas eux-mêmes. **Par ailleurs, les enfants dysphasiques pourraient rejeter adéquatement les erreurs grammaticales qu'ils ne produisent pas, mais accepter erronément les erreurs qu'ils produisent.**

Habilités discursives, narratives et pragmatiques : Les récits sont moins informatifs que ceux de leurs pairs et les réponses sont beaucoup plus vagues. Manque d'initiation de la conversation. **Peu d'ancrage situationnel du discours et de prise en compte de l'interlocuteur.** Les performances en compréhension des enfants dysphasiques sont inférieures à celles de leurs pairs sans difficulté langagière, font une interprétation littérale, ils ne bénéficient pas du contexte communicationnel et leurs performances n'augmentent pas entre 8 et 11 ans.

Théories explicatives des troubles à l'origine de la dysphasie

Théories linguistiques

Théorie de la cécité aux traits syntaxico-sémantiques

Le problème trouverait son origine dans la création de règles grammaticales implicites pour la formation des morphèmes. Les enfants dysphasiques seraient donc amenés à mémoriser des formes infléchies sous leur forme

Notes personnelles de Fany Wavreille pour fany.eklablog.fr

Les dysphasies De l'évaluation à la rééducation sous la direction de C. Maillart et M.-A. Schelstraete

lexicale, ou à appliquer les règles qui leur sont explicitement enseignées. L'hypothèse n'est pas parfaitement compatible avec l'ensemble des erreurs grammaticales observées chez les enfants dysphasiques.

Théorie de la persistance dans un stade développemental où les accords morphologiques sont optionnels

Ces enfants resteraient de manière prolongée dans une période développementale où la marque de l'accord morphologique serait optionnelle. Pour qu'un morphème soit produit, les caractéristiques de temps et de personne doivent être présentes. Les enfants dysphasiques resteraient bloqués à un stade développemental dans lequel ils ne tiendraient compte que d'une caractéristique morphologique. Cependant, ce modèle ne propose pas d'explication pour l'ensemble des difficultés morphologiques des enfants dysphasiques.

Théorie de la complexité des structures syntaxiques

Les difficultés des enfants dysphasiques résideraient dans la capacité à traiter des relations de dépendances syntaxiques complexes. Une relation de dépendance entre deux éléments est associée avec la présence, l'absence ou la forme d'un autre élément. Leurs difficultés résideraient spécifiquement dans la construction de dépendances syntaxiques complexes, comme c'est le cas entre un sujet et un verbe lorsqu'ils ne sont pas directement adjacents, ou lorsque des éléments syntaxiques ont été déplacés comme c'est le cas lors de l'utilisation de pronoms, de pronoms relatifs, de pronoms interrogatifs ou de phrases passives. Plus récemment, Van der Lely (2005) a reformulé son hypothèse en étendant les déficits des enfants dysphasiques à l'ensemble des systèmes nécessitant de traiter des structures hiérarchiques complexes : syntaxe, morphologique et phonologique. Chacune de ces structures peut être décomposée.

La théorie de l'assignation des rôles thématiques dans des structures non canoniques

Les enfants auraient des difficultés à produire et comprendre des structures syntaxiques qui ne respectent pas l'ordre canonique des éléments. Les difficultés seraient liées à l'assignation des rôles thématiques aux éléments qui ont été déplacés. En général, les enfants dysphasiques utilisent une stratégie qui consiste à attribuer les rôles thématiques de manière linéaire.

Hypothèses d'un déficit procédural

Les troubles des enfants dysphasiques proviennent d'un développement anormal des structures cérébrales qui sous-tendent le système de mémoire procédurale. Le réseau de ces différentes structures serait notamment essentiel dans le traitement des séquences et l'apprentissage implicite des régularités, comme la découverte et l'apprentissage des règles syntaxiques et morphologiques. Cette hypothèse se positionne comme dépassant la dichotomie entre les théories qui proposent un déficit spécifiquement grammatical et les autres théories. Problème : les explications des troubles phonologiques restent très vagues et pas d'explication des troubles de la pragmatique.

Les théories en terme de traitement

Troubles de la perception auditive cf. Tallal

La théorie phonologique pure

Une perception auditive altérée va restreindre le développement des contrastes et des régularités phonologiques et par conséquent, le développement des représentations phonologiques. Les troubles phonologiques entravent la rétention des informations en mémoire à court terme et l'activation de leurs représentations en mémoire à long terme, altérant notamment la compréhension morphosyntaxique. Le fait qu'un déficit perceptif ne puisse pas être observé chez tous les enfants dysphasiques peut être expliqué par un délai de maturation des mécanismes neuronaux qui sous-tendent les traitements perceptifs. Ainsi, un déficit perceptif initial peut avoir interféré avec l'apprentissage langagier, mais serait indétectable par la suite, même si son impact sur le développement langagier

Notes personnelles de Fany Wavreille pour fany.eklablog.fr

Les dysphasies De l'évaluation à la rééducation sous la direction de C. Maillart et M.-A. Schelstraete

persiste. Cette hypothèse explicative est cependant mise en difficulté par l'observation de traitements temporels rapides et de discrimination auditive chez les enfants dyslexiques.

La théorie du mapping

Apprendre une langue revient à apprendre les associations entre les formes linguistiques et leurs sens. Elle ne permet pas d'expliquer les difficultés non langagières des enfants dysphasiques.

Théorie des traitements généraux

Des déficits subtils au niveau des capacités générales de traitement peuvent limiter la capacité à traiter les informations linguistiques et à se créer des représentations langagières stables. Cette hypothèse est une voie prometteuse.

Chapitre 2 : Implication des mécanismes d'apprentissage de régularités dans l'acquisition du langage chez l'enfant sain et dysphasique de Gabriel et Urbain.

C'est un chapitre ardu que je n'ai pas vraiment intégré. Dès que j'aurai bien compris cette hypothèse, j'écrirai dessus.

Chapitre 3 : Interprétation et évaluation des déficits de la mémoire à court terme verbal dans les troubles spécifiques du développement du langage de Majerus

MCT verbale et activation des connaissances langagières

MCT verbale et attention

MCT active : doubles tâches, tâches de mise à jour ou toute autre tâche nécessitant la manipulation de l'information stockée en MCT (= tâche de mémoire de travail) font appel à des processus de contrôle attentionnel.

MCT passive : **les tâches d'empan (maintien temporaire de l'information verbale) font déjà intervenir des processus attentionnels** : l'attention sélective est un médiateur important des performances dans les tâches de MCT.

MCT verbale et ordre sériel

Les effets des connaissances langagières sont les plus importants pour le rappel de l'information « item » (mesuré par le nombre d'erreurs d'item : omission, paraphasies, intrusions), par rapport au rappel de l'information « ordre sériel » (mesuré par le nombre d'erreurs d'ordre : items de la série rappelés dans des positions sérielles incorrectes).

Le stockage de l'information « ordre sériel » se fait via un système spécialisé, distinct du système langagier tout en étant en interaction étroite avec celui-ci afin de garantir que chaque item activé dans le système langagier soit associé à sa position sérielle correcte via le système de stockage de l'ordre sériel. **Cette représentation temporaire serait particulièrement importante pour l'apprentissage de nouvelles séquences verbales, lesquelles consistent surtout dans un ordonnancement nouveau des phonèmes déjà connus.**

Le maintien à court terme de l'information « item » active les régions temporales supérieures, moyennes et inférieures impliquées dans le traitement langagier, alors que le maintien de l'information « ordre sériel » active un circuit spécifique incluant la partie antérieure du sillon intrapariétal droit. Le sillon intrapariétal gauche est activé à la fois pour le maintien des informations « item » et « ordre sériel », confirmant la fonction plus générale exercée par cette région. Les patients ayant des déficits langagiers présentent des difficultés en MCT verbale, mais ceci uniquement pour le rappel de l'information « item » ; le rappel de l'information « ordre sériel » reste intact.

Un nouveau modèle théorique de la MCT : le modèle A-O-STM

Dans ce modèle, **l'attention sélective prend une place centrale** et interagit avec le système langagier pour l'encodage et le maintien de l'information « item » d'une part, et avec un système assurant le traitement de l'ordre sériel, d'autre part. Un lien bidirectionnel entre système langagier et système de traitement de l'ordre sériel permet de coupler chaque item activé dans le système langagier avec sa position sérielle encodée par le système de traitement de l'ordre sériel. Les capacités d'attention sélective permettent de maintenir cette activation dans le temps.

Implications pour l'évaluation de la MCT verbale

La comptabilisation des erreurs commises par un enfant lors d'une tâche d'empan peut s'avérer très utile. Une augmentation importante des erreurs « item » indiquera plutôt un problème au niveau de l'interaction avec les connaissances langagières, alors qu'une augmentation importante des erreurs de position sérielle indiquera davantage un problème au niveau du traitement et du stockage de l'ordre sériel.

La course des animaux : tâche pour les enfants jeunes pour tester le maintien de l'information « ordre sériel »

Implication pour l'interprétation de la MCT verbale dans les TSL

Même s'il est indéniable que les déficits langagiers influencent les performances en MCT verbale, le déficit langagier ne semble pas pouvoir expliquer le déficit dans les tâches de MCT verbale.

Conclusion

Les difficultés dans les TSL pourraient résider dans la mise en place simultanée et coordonnée des différents processus (activation en MLT verbale, stockage de l'ordre sériel, contrôle attentionnel) impliqués dans la MCT verbale, cette nécessité de coordination étant en effet maximale dans les tâches de répétition de non mots, où des processus de segmentation et de coarticulation phonologique s'ajoutent en outre aux trois processus déjà cités.

Limitations à mettre en œuvre de façon synchronisée tous les processus cognitifs nécessaires à la réalisation d'une tâche de MCT verbale.

Chapitre 4 : Relations entre langage oral et langage écrit dans les troubles spécifiques du développement du langage oral de M.-A. Schelstraete

Introduction

Troubles du langage oral et lecture de mots isolés

Quelques observations intéressantes

Parmi les enfants avec un TSL à 7 ou 8 ans mais qui obtiennent des performances normales à des tests de langage oral à 11 ans (TSL résobés), presque 18% d'entre eux présentent des performances inférieures au percentile 10 à une épreuve de reconnaissance de mots écrits. Pourcentage plus élevé pour ceux qui présentent toujours à 11 ans un TSL expressif et encore plus pour les profils mixtes. Cf tableau 4-3 page 76.

Les parleurs tardifs sont des enfants qui ont présenté un retard dans l'apparition des premiers mots et/ou des premières combinaisons. Les performances des parleurs tardifs sont significativement plus faibles, même si elles ne sont généralement pas pathologiques dans les épreuves de reconnaissance et de production de mots écrits, ainsi que dans des épreuves de compréhension écrite et de langage oral. Les difficultés en reconnaissance de mots écrits

Notes personnelles de Fany Wavreille pour *fany.eklablog.fr*

Les dysphasies De l'évaluation à la rééducation sous la direction de C. Maillart et M.-A. Schelstraete

semblent toutefois s'amenuiser, les différences entre le groupe clinique et le groupe contrôle disparaissent lorsque les participants sont testés à nouveau à 13 ans et à 17 ans. Seules les différences en langage oral et en compréhension subsistent. **Un passé de difficultés à un stade précoce en langage oral constitue donc un facteur de risque significatif pour l'apprentissage du langage écrit, que ce soit chez des enfants qui ont simplement parlé plus tard que les autres ou chez des enfants dont le TSL a disparu.**

Les difficultés peuvent apparaître tardivement : près de 13% des participants dans une étude de Catts et al (2012) rencontrent des difficultés à partir de la 4^e année de primaire alors qu'ils avaient des performances normales en 2^e année. Parmi ceux-ci, 36% ont des problèmes uniquement en reconnaissance de mots écrits, 52% uniquement en compréhension écrite, et 12% pour les deux. Dans le groupe où les difficultés apparaissent plus tardivement, le QI non verbal, la conscience phonologique, et les compétences grammaticales sont plus faibles alors que le vocabulaire réceptif, les capacités narratives et la connaissance des lettres sont au-dessus de la moyenne. Ces dernières compétences semblent ainsi jouer le rôle de facteur protecteur lors de l'entrée dans l'écrit, les premières jouant un rôle de facteur de risque dans les années ultérieures.

Des fragilités peuvent subsister sur le long terme, des difficultés peuvent apparaître même chez ceux qui n'ont plus de difficultés apparentes en langage oral, et les problèmes peuvent parfois survenir après une entrée dans l'écrit qui s'est déroulée sans histoire.

Rôle de la phonologie

La dénomination rapide évaluée en maternelle distingue les deux groupes d'enfants : les enfants présentant un TSL qui rencontrent des problèmes en langage écrit dès la 1^{ère} année étaient plus lents en dénomination rapide que ceux qui sont dans les normes en langage écrit, les deux groupes présentant des faiblesses en conscience phonologique et mémoire verbale.

La perception de la parole en 1^{ère} année primaire distingue également les deux groupes alors qu'ils ont tous les deux des performances normales en traitement auditif temporel. Enfin, il apparaît que le déficit de conscience phonologique et de mémoire verbale persiste chez les enfants qui cumulent un TSL et des difficultés en langage écrit, lorsque les enfants sont évalués en 3^e primaire. **Les enfants présentant un TSL qui sont lents en dénomination rapide et souffrent d'un déficit phonologique perceptif sont donc plus à risque de rencontrer des problèmes dans l'écrit et de voir leurs problèmes de conscience phonologique persister.**

Rôle des variables sémantiques et grammaticales

La question du lien TSL-dyslexie

3 hypothèses des relations entre TSL et dyslexie page 82 figure 4-3

Catts et al (2005) Entre 17 et 38,5% des enfants identifiés comme présentant un TSL au jardin d'enfants (scores inférieurs à -1,25 E.T. à au moins 2 tests de langage oral sur 5 et respect des critères d'exclusion) rencontrent des critères de dyslexie (scores inférieurs à -1 E.T. à une mesure composite de reconnaissance de mots écrits) lorsqu'ils sont évalués en 2^e, 4^e et 8^e année de scolarité. On est donc clairement au-delà de ce que le hasard permettrait d'expliquer.

2^e hypothèse : le déficit de traitement phonologique serait plus sévère chez les TSL que chez les DL. Or cela sous-tendrait que tous les enfants présentant un TSL devraient devenir dyslexiques, ce qui n'est pas le cas, et qu'ils devraient avoir des troubles phonologiques plus sévères que les DL.

3^e hypothèse : cette hypothèse conduit aussi à penser que tous les TSL devraient devenir dyslexiques, et elle exclut la présence d'autres troubles chez les dyslexiques, deux prédictions qui ne sont pas conformes aux observations.

Dernière hypothèse : celle de Pennington. **Elle suppose l'intervention de facteurs de risque et de facteurs de protection qui sont tant d'origine génétique qu'environnementale, l'ensemble de ces facteurs étant susceptible d'interagir.** Elle suppose donc l'existence de déficits multiples dont les conséquences peuvent néanmoins être atténuées par la présence de facteurs de protection. Rôle pronostique du QI non verbal, de la sévérité et de la persistance des troubles langagiers, de la connaissance des lettres, du niveau d'éducation de la mère, de la dénomination rapide et des capacités de perception catégorielle de la parole.

Figure 4.4 : hypothèse des déficits multiples de Pennington page 84

Ce modèle des déficits multiples est celui qui est pour l'instant, le mieux confirmé. C'est celui qui permet le mieux de rendre compte de l'association fréquente mais non systématique des deux pathologies.

Troubles du langage oral et compréhension écrite

La corrélation entre la reconnaissance de mots et la compréhension écrite n'est pas maximale (c'est-à-dire égale à 1), ce qui signifie que des dissociations entre ces deux compétences sont observables : certains bons décodeurs ne comprennent pas bien ce qu'ils lisent et certains bons compreneurs sont de mauvais décodeurs. De tels profils semblent se manifester en général plus tardivement dans le développement, au sein d'une population plus âgée d'enfants et d'adolescents, moins étudiée que la population des dernières années d'apprentissage du langage écrit. Notons que cette apparition plus tardive est cohérente avec le fait que la corrélation entre le décodage et la compréhension écrite a tendance à diminuer avec l'âge.

Dans une population tout-venant, environ 10% des enfants correspondent à la définition d'un mauvais compreneur, c'est-à-dire d'un enfant qui a des performances inférieures d'un E.T. à la moyenne des normes en compréhension, en dépit d'un décodage opérationnel.

Tous les mauvais compreneurs ne sont pas TSL et inversement.

Les symptômes en compréhension

Les mauvais compreneurs s'en sortent généralement assez bien pour répondre à des questions littérales sur un texte qu'ils viennent de lire mais **leurs performances sont nettement moins bonnes pour des questions qui requièrent une inférence.** Exemple : « le garçon pédalait jusqu'à l'école » : les mauvais compreneurs ont de moins bonnes performances que les bons compreneurs lorsqu'on leur demande comment le garçon se rendait à l'école (question inférentielle) alors qu'ils n'ont pas de difficulté à dire où il allait (question littérale).

Même en contrôlant le facteur « connaissances », les enfants mauvais compreneurs présentent des difficultés à répondre à des questions inférentielles.

Ils semblent aussi avoir des difficultés à identifier le référent dans les anaphores.

L'usage du contexte serait moins judicieux, notamment pour cerner le sens précis d'un mot. **Ils ont des difficultés à utiliser le contexte pour déduire le sens d'un mot, particulièrement quand l'information pertinente est éloignée.**

Les mauvais compreneurs ne semblent pas se rendre compte qu'ils ne comprennent pas. Les détections d'incohérences sont moins bien effectuées. Cependant, ils détectent mieux en effet l'anomalie quand la tâche est proposée sous forme de jeu.

Cause du déficit

Les mauvais compreneurs sont exempts de troubles phonologiques ou métaphonologiques. Cependant, ils présenteraient antérieurement des faiblesses en conscience phonologique. La mémoire à court terme phonologique fonctionne bien chez ces enfants comme l'attestent leurs performances en répétition de pseudo-mots.

Il semble qu'un déficit sémantique plus général puisse être sous-jacent aux difficultés de compréhension. De telles difficultés s'observent en l'absence d'un déficit flagrant de vocabulaire. Les mauvais compreneurs ont généralement un niveau de vocabulaire correct, même si certaines fragilités apparaissent parfois dans des tests de vocabulaire passif et actif. Les difficultés sémantiques semblent dans certains cas passer inaperçues si l'on ne prend pas la peine de les tester de manière ciblée. Les relations catégorielles dans le lexique des mauvais compreneurs semblent donc plus ténues que chez les bons compreneurs.

Les récits produits par des mauvais compreneurs sont moins riches (en terme d'éléments de la structure de l'histoire) que ceux produits par des bons compreneurs de même âge chronologique, et ce que le récit soit produit à partir du thème initial (par exemple, les pirates) ou sur la base d'un support imagé. Le problème est plus central, affectant la production et la compréhension, l'écrit comme l'oral et plusieurs niveaux de traitement (le mot, la phrase, le texte).

Les enfants qui présentent des difficultés de compréhension de textes en l'absence de problèmes de reconnaissance des mots écrits semblent présenter des fragilités assez générales en langage oral (facteur de risque), avec des capacités phonologiques et métaphonologiques suffisantes (facteur de protection) pour passer sans encombre les premières étapes de l'apprentissage de la reconnaissance de mots écrits.

Les mauvais compreneurs semblent présenter des faiblesses dans des tâches qui impliquent les fonctions exécutives, tout particulièrement la planification.

Les mauvais compreneurs présentent-ils un TSL ?

Justice et al (2012) ce sont les 16 enfants identifiés comme mauvais compreneurs qui avaient les moins bons scores en langage oral à 15, 24, 36 et 54 mois, par rapport aux enfants identifiés comme mauvais décodeurs et aux enfants normo-lecteurs. Catts et al (2006) : 1/3 des mauvais compreneurs de l'étude peuvent être considérés comme ayant présenté un TSL au jardin d'enfants.

Il est probable qu'un retard de langage initial, relativement résorbé, puisse être à la source des difficultés de compréhension de textes observées chez les mauvais compreneurs et subsistent à un niveau subclinique dans la vie quotidienne.

Un ensemble de facteurs de risque et de protection intervient dans un jeu d'interrelations complexes.

Il est possible qu'en améliorant le vocabulaire, on accroisse non seulement les performances en compréhension de mots isolés mais également de phrases, en augmentant de la sorte les ressources disponibles pour les inférences.

Conclusion et discussion

Sur le plan clinique, il nous paraît important de relever que la définition de TSL et celle de dyslexie devraient inclure ces notions de facteur de risque et de protection, plutôt que de se limiter à l'utilisation de critères d'inclusion définis en termes d'écart à la norme et de critères d'exclusion. Il n'est en effet pas rare en clinique de rencontrer des cas à la frontière de la pathologie ou entre le retard de langage et de la dysphasie. Les classifications

des troubles du langage devraient aussi inclure la catégorie des mauvais compreneurs, de manière à ce qu'ils puissent être mieux et plus rapidement identifiés.

On peut supposer que, selon son degré d'efficacité, la prise en charge puisse être un facteur plus ou moins important dans l'apprentissage du langage écrit. Les profils de prédiction sont susceptibles de changer en fonction de l'âge auquel les mesures sont effectuées.

Partie II : Prise en charge

Chapitre 5 Troubles morphosyntaxiques des enfants dysphasiques et leur prise en charge logopédique, de Macchi et Schelstraete

Introduction

Développement et troubles morphosyntaxiques des enfants dysphasiques

Le versant expressif

Première période : les enfants présentant un retard ou un trouble du langage du développement du langage oral atteignent le stade linguistique des premières combinaisons vers 3 ans, voire au-delà. **Il apparaît très difficile de distinguer qualitativement les premières productions verbales d'enfants sans difficulté de langage de deux ans et demi de celles d'enfants plus âgés présentant un retard ou un trouble du langage.**

Deuxième période : chez les enfants sans difficulté de langage, la LMPV double, passant de deux à quatre mots environ, entre l'âge de 2 ans-2 ans ½ et 4 ans. Enoncés des enfants avec un retard et un trouble très proches des enfants plus jeunes : formes morphosyntaxiques variées, mêmes types d'erreurs (omissions fréquentes de morphèmes, substitutions rares voire inexistantes). **Quelques faiblesses particulières : limitation des capacités d'utilisation de la morphologie verbale, morphologie nominale relativement préservée, traitement des pronoms clitiques sujets et objets.**

Troisième période : développement de la morphosyntaxe au-delà de 4 ou 5 ans lorsque le langage des enfants devient normalement assez proche de celui des adultes. Productions langagières des enfants sans difficulté de langage contiennent des structures morphosyntaxiques relativement complexes et assez peu d'erreurs grammaticales : pronoms clitiques sujets, certaines flexions adjectivales, diverses prépositions incluant la possession, le lieu, l'accompagnement ou l'instrumentation, l'infinitif et l'indicatif présent, le passé composé, le futur proche, coordinations d'énoncés. **Quelques erreurs spécifiques sont relevées chez les enfants avec un trouble du développement du langage : plus d'omissions ou erreurs de genre concernant les articles indéfinis, difficultés de production des pronoms clitiques objets, difficultés à accorder en nombre le sujet et le verbe, production de certaines formes verbales conjuguées (futur proche, formes composées), production du participe passé sans auxiliaire.**

Le versant réceptif

On retrouve les mêmes difficultés qu'en expression sur les pronoms clitiques objets et la morphologie verbale.

Chez les enfants contrôles, quel que soit le morphème considéré, il existe très peu de corrélations significatives entre les scores obtenus en compréhension et en expression ; les résultats sur l'un des deux versants ne donnent pas d'indication quant aux scores sur l'autre versant. Chez les enfants dysphasiques, les capacités à comprendre et

Notes personnelles de Fany Wavreille pour *fany.eklablog.fr*

Les dysphasies De l'évaluation à la rééducation sous la direction de C. Maillart et M.-A. Schelstraete

produire des marques de genre sont fortement corrélées. Leurs aptitudes expressives reflèteraient plus fidèlement leurs capacités réceptives que ne le font celles des enfants sans difficulté de langage.

Argument théorique intéressant en faveur d'une rééducation de la morphosyntaxe axée de façon prédominante sur le versant réceptif.

Conclusion : Ces diverses considérations nous invitent à apprécier avec prudence la notion de « déviance langagière » et à encourager la poursuite d'études approfondies à ce propos.

Rééducation logopédique des troubles morphosyntaxiques des enfants dysphasiques

Bilan initial

Progression à suivre

On peut utiliser :

- ✓ Tableaux synoptiques du développement du langage (cf dictionnaire d'orthophonie)
- ✓ Renseignements similaires dans les manuels de tests présentant l'analyse statistique des données normatives.
- ✓ Outil d'évaluation non étalonné comme le BEMS (dispo sur le net)
- ✓ Classification comme le LARSP
- ✓ Entraînement des structures morphosyntaxiques en émergence dans le langage spontané de l'enfant

Principales techniques

Technique Fast ForWord-Language

Techniques de la diminution de la charge en mémoire

Réduire le débit du signal de parole, en accentuant l'intensité vocale de certains éléments morphosyntaxiques et en utilisant des supports visuels, tels que les signes ou les pictogrammes. Toute proposition permettant de visualiser le langage oral est susceptible de favoriser le traitement morphosyntaxique.

Chez l'enfant dysphasique plus âgé, l'identification du langage écrit tend à supplanter l'usage des pictogrammes et du français ponctué de signes, qui ne donnent pas toutes les indications morphosyntaxiques nécessaires.

En cas de troubles expressifs et réceptifs sévères, toute forme morphosyntaxique dont la maîtrise est déficitaire sur les deux versants doit être entraînée en respectant une progression en deux étapes.

Phase 1 : travail en réception

Stade 1 : prise de connaissance de la règle morphosyntaxique. Dans l'idéal, c'est l'enfant, lui-même, qui identifie la procédure grammaticale. Le thérapeute décrit oralement un ensemble de situations dessinées, en insistant oralement sur le contraste morphosyntaxique ciblé.

Stade 2 : l'enfant est invité à énoncer et représenter visuellement la règle, par le moyen qui lui convient le mieux.

Stade 3 : Application de la règle. Les tâches proposées sont simples d'abord : manipuler des objets ou désigner des images sur consigne orale. Puis les tâches sont de plus en plus compliquées : augmenter la vitesse de production des consignes orales, réduire l'accentuation vocale des morphèmes cibles, abandonner progressivement

Notes personnelles de Fany Wavreille pour *fany.eklablog.fr*

Les dysphasies De l'évaluation à la rééducation sous la direction de C. Maillart et M.-A. Schelstraete

le support écrit de la règle, réaliser des tâches de jugement morphosyntaxique, appliquer la règle à des néologismes puis des pseudo-mots, ...

Phase 2 : travail en expression : application de la même règle avec des tâches simples puis de plus en plus complexes. Enfin, phrase de stimulation fonctionnelle : jeu de paires de cartes identiques.

Technique inspirée des modèles de production du langage (cf. livre de M.-A. Schelstraete)

Technique d'optimisation des interactions langagières quotidiennes

1. Reformulation
2. Modelling
3. Répétition immédiate

On peut compléter par :

1. Expansion
2. Auto-verbalisations
3. Commentaires des actions de l'enfant

Evaluation de l'efficacité des traitements logopédiques sur les compétences morphosyntaxiques

Actuellement, la méta-analyse de Law et coll semble montrer que **les thérapies peuvent être efficaces auprès des enfants souffrant de difficultés morphosyntaxiques en production, s'ils ne présentent pas conjointement de déficit sévère sur le versant réceptif**. Lorsque les compétences relatives à ce dernier versant sont altérées, peu de preuves sont relevées en faveur d'interventions efficaces.

Pour des enfants présentant à la fois une altération phonologique et langagière à dominante expressive, c'est l'entraînement comportant 24 semaines de deux séances, chaque séance comportant un double objectif phonologique et syntaxique qui est le plus efficace, contrairement à des entraînements alternant les deux types d'objectifs.

Conclusion

Des auteurs (Ebert et Kohnert) suggèrent qu'un entraînement non linguistique peut avoir des répercussions langagières positives, auprès d'enfants présentant des troubles du langage oral : exemple donné dans ce livre sur le lien entre la habiletés logiques et morphosyntaxiques ainsi que possibles effets morphosyntaxiques d'un entraînement des capacités de raisonnement.

Chapitre 6 : Une initiation à la méthodologie Evidence-Based Practice de Maillart et Durieux

Chapitre très intéressant, très ardu, difficile à résumer, sur comment choisir ses axes de travail.

Chapitre 7 : Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques

Rien de bien nouveau dans ce chapitre, si ce n'est un tableau synoptique des différentes compétences pragmatiques et leur âge d'apparition chez les enfants tout-venant page 162.