



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

DE LA BROSSE Philippine
VAILLANT DE GUELIS Eugénie

EVOCATION LEXICALE CHEZ L'ENFANT DYSPHASIQUE:
ELABORATION D'UN OUTIL DE REEDUCATION
SPECIFIQUE

Maître de Mémoire

SARRAZ Catherine

Membres du Jury

BENBOUTAYAB Nadia

DUCHENE Annick

VERDURAND Marine

Date de Soutenance

JUIN 2011

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. BONMARTIN Alain

Vice-président DEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Directeur Général des Services
M. GAY Gilles

1.1 Secteur Santé

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Charles Mérieux
Directeur **Pr. GILLY François
Noël**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. LOCHER François**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **Pr GIERES François**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr. AUGROS Jean-Claude**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeurs **M. COULET Christian et
Pr. LAMARTINE Roger**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Nous tenons sincèrement à remercier Madame Sarraz, notre maître de mémoire, qui nous a guidées et épaulées durant ces deux ans. Nous lui sommes très reconnaissantes d'avoir accepté de monter ce projet avec nous.

Nous remercions également tout particulièrement notre personne ressource, Madame Richard, pour sa précieuse disponibilité, ses conseils toujours avisés et pour le temps qu'elle nous a généreusement accordé.

Merci au Dr Gonzalez qui nous a aidées par ses conseils et sa disponibilité.

Un grand merci à toutes les orthophonistes, qui de près ou de loin, nous ont aidées en nous apportant leurs regards cliniques et leur intérêt, ainsi qu'à nos maîtres de stage.

Nous remercions également chaleureusement les deux enfants qui ont participé à notre expérimentation et sans qui ce projet n'aurait pas pu se faire. Merci pour leur bonne humeur, leur application, leur assiduité et leurs rires ! Un grand merci à leurs parents qui nous ont si gentiment accueillies et se sont intéressés à l'objet de notre mémoire.

Nous sommes reconnaissantes à Madame Bragard, Madame Mc Gregor et Madame Wavreille pour leur disponibilité et leurs réponses à nos questionnements.

Merci à Madame Witko et Madame Zourou pour leurs conseils et leur disponibilité quant à la méthodologie de notre mémoire.

Un clin d'œil à nos amies de promo avec qui nous avons partagé ces quatre belles années mêlées de folles discussions orthophoniques, d'après-midi studieuses à la bibliothèque et de nombreux autres moments déstressants.

Nous avons également une pensée particulière pour nos familles, nos amis et nos colocataires qui nous ont supportées pendant ces deux ans.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 <i>Secteur Santé.....</i>	2
1.2 <i>Secteur Sciences et Technologies.....</i>	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. LA DYSPHASIE	9
1. <i>Définition</i>	9
2. <i>Diagnostic</i>	10
3. <i>Etiologie.....</i>	11
4. <i>Classification</i>	12
5. <i>La dysphasie mnésique.....</i>	12
II. L'EVOCATION LEXICALE.....	14
1. <i>Le lexique mental</i>	14
2. <i>Le trouble d'évocation lexicale</i>	17
III. BASES THEORIQUES DE LA REEDUCATION DES DYSPHASIES MNESIQUES	20
1. <i>Principes de base</i>	20
2. <i>Moyens de compensation spontanés de l'enfant</i>	21
3. <i>Etayages et comportements facilitateurs de l'adulte.....</i>	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	25
I. PROBLEMATIQUE.....	26
II. HYPOTHESES GENERALES	26
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	27
1. <i>Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique.....</i>	27
2. <i>Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés.....</i>	27
PARTIE EXPERIMENTALE	28
I. POPULATION.....	29
1. <i>Méthode de sélection.....</i>	29
2. <i>Présentation des enfants</i>	29
II. MATERIEL UTILISE.....	31
1. <i>Epreuves de pré et post-test</i>	31
2. <i>Elaboration du jeu rééducatif</i>	32
III. PROTOCOLE EXPERIMENTAL.....	34
1. <i>Cadre d'expérimentation</i>	34
2. <i>Pré-test.....</i>	34
3. <i>Travail rééducatif.....</i>	34
4. <i>Post-test.....</i>	37
IV. ANALYSE DES DONNEES.....	37
1. <i>Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique.....</i>	37
2. <i>Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés.....</i>	38
3. <i>Analyse qualitative</i>	38
PRESENTATION DES RESULTATS.....	39
I. IMPACT DE LA MULTIMODALITE SUR LES CAPACITES D'EXPRESSION ORALE DE L'ENFANT DYSPHASIQUE.....	40
1. <i>Chloé.....</i>	40
2. <i>Paul.....</i>	42
II. GENERALISATION DES BENEFICES DU TRAVAIL REEDUCATIF A DES MOTS NON ENTRAINES	44
1. <i>Chloé.....</i>	44

2. Paul.....	45
III. ANALYSE QUALITATIVE.....	47
1. Chloé.....	47
2. Paul.....	49
DISCUSSION DES RESULTATS.....	52
IV. DISCUSSION ET VALIDATION DES HYPOTHESES.....	53
1. <i>Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique.....</i>	53
2. <i>Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés.....</i>	54
3. <i>Evolution générale des comportements des enfants au cours du protocole.....</i>	55
V. CRITIQUES METHODOLOGIQUES.....	57
1. <i>Critiques du matériel et de son utilisation.....</i>	57
2. <i>Critique du protocole et des résultats.....</i>	60
VI. APPORTS PERSONNELS ET PERSPECTIVES.....	61
CONCLUSION.....	67
BIBLIOGRAPHIE.....	68
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	72
ANNEXES.....	73
ANNEXE I : EPREUVES DE PRE-TEST.....	74
ANNEXE II : MATERIEL DU PROTOCOLE.....	75
ANNEXE III : MOTS ENTRAÎNES PAR SEANCES ET PAR ENFANTS.....	78
ANNEXE IV : EXEMPLE D'UNE GRILLE D'OBSERVATION (SEANCE 6 DE CHLOE).....	79
ANNEXE V : RESULTATS DE CHLOE.....	85
ANNEXE VI : RESULTATS DE PAUL.....	90
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	96
ANNEXES DES VERSO.....	97
VERSO DE LA PAGE 12 :.....	98
VERSO DE LA PAGE 30 :.....	99
TABLE DES MATIERES.....	100

INTRODUCTION

La dysphasie est un trouble structurel du développement du langage oral. Cette pathologie toucherait environ 2% de la population française, soit 1% des enfants d'âge scolaire. En tant que futures orthophonistes, nous nous sommes intéressées à ce trouble qui est un véritable handicap dans le développement de l'enfant, provoquant par le biais d'un langage difficile des conséquences psychoaffectives et scolaires importantes.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes plus particulièrement attachées à la dysphasie mnésique, caractérisée par la prédominance du trouble d'évocation lexicale. Ce trouble trouverait son origine dans une sous-spécification des représentations sémantiques stockées dans le lexique mental, alliée à des difficultés de récupération de ces informations. Nous avons voulu expérimenter une piste de rééducation spécifique pour agir sur ce trouble.

Nos recherches nous ont amenées à considérer la multimodalité des canaux sensoriels comme un moyen d'agir sur ces représentations sémantiques. Nous nous sommes également questionnées sur la place à donner dans la rééducation aux stratégies de compensations que les enfants dysphasiques utilisent pour pallier leurs difficultés.

La conjugaison de ces principes rééducatifs et de notre volonté d'axer ce mémoire sur une perspective clinique et pratique a donné lieu à la création d'un jeu à visée rééducative.

Après avoir présenté la dysphasie, et plus particulièrement la dysphasie mnésique, les mécanismes de l'évocation lexicale et les bases théoriques de la rééducation, nous nous attacherons aux interrogations et hypothèses qui ont pu émerger. Nous exposerons ensuite notre protocole expérimental et les résultats qui en découlent. Enfin, nous discuterons ces résultats et réfléchirons sur leurs impacts.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

I. La dysphasie

1. Définition

La dysphasie est un trouble de l'acquisition du langage oral, de nature spécifique, sévère et durable. Il concerne environ 1% de la population scolaire, les garçons étant plus souvent touchés que les filles (Pech-Georgel et George, 2007). D'origine congénitale, ce trouble ne peut être diagnostiqué qu'aux alentours de six ans, suite à de nombreuses investigations linguistiques et neuropsychologiques (Billard, 2004). Cependant, certains signes peuvent évoquer ce trouble dès trois ou quatre ans:

- Un langage déviant caractérisé par un babil pauvre, une mauvaise intelligibilité, des erreurs phonologiques inhabituelles (complexifications, productions éloignées, etc.),
- Un retard du développement langagier avec des premiers mots tardifs, une absence de phrase à 3 ans, une communication orale encore déficitaire à cinq ans, etc.
- Des difficultés de compréhension et de production de phrases longues,
- Un lexique restreint et mal organisé,
- Un manque du mot,
- Un discours peu informatif et peu cohérent,
- Une grande appétence à communiquer malgré les difficultés langagières,
- L'utilisation fréquente de gestes ou de mimiques pour se faire comprendre,
- Une grande résistance aux tentatives d'aides ou de remédiations.

L'ANAES (Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation de la Santé) évoque, en 2001, trois critères de gravité de trouble du langage oral dès l'âge de 3-4 ans : l'inintelligibilité, l'agrammatisme et le déficit de compréhension.

De plus, l'enfant dysphasique présente fréquemment des troubles associés qu'il est important de détecter et de prendre en charge (Castaing, 2009), tels que :

- Des troubles de l'abstraction, de la généralisation et d'anticipation,
- Un trouble du repérage temporel touchant les notions temporelles et leur ordonnancement,
- Un trouble de la structuration spatiale,
- Des troubles de perception et de mémorisation auditives liées à la durée du signal sonore,
- Des troubles praxiques et des troubles de la motricité globale ou fine, tout en notant une dissociation automatico-volontaire,
- Des troubles du comportement.

La dysphasie apparaît comme un handicap majeur dans le développement de l'enfant. Privé d'un accès aisé au langage, moyen le plus riche d'expression et de mentalisation, l'enfant doit grandir avec toutes les conséquences que ce trouble engendre sur sa vie psychoaffective et scolaire. La détection précoce de celui-ci est donc essentielle pour mettre en place une rééducation orthophonique spécifique et amoindrir la souffrance de l'enfant.

2. Diagnostic

Le diagnostic de dysphasie doit être confirmé par une démarche diagnostique systématisée s'appuyant sur deux étapes complémentaires:

2.1. Un diagnostic par exclusion

La dysphasie est un trouble spécifique : elle touche précisément le domaine langagier. On retrouve nécessairement des dissociations importantes entre les compétences langagières et les compétences non langagières (motrices, sensorielles et cognitives). Mais cette spécificité doit être considérée avec précaution car on connaît l'importance du langage sur le développement cognitif, affectif et social.

Il convient alors de préciser le caractère primaire de la dysphasie. Les déficits langagiers sont exclusivement tributaires d'une anomalie structurelle congénitale affectant le développement des bases cérébrales du langage (Trauner et coll., 2000) et ne découlent nullement d'autres facteurs qui auraient limité ou entravé ce développement. Nous parlerions alors de trouble secondaire. Ainsi, les troubles ne peuvent être attribuables à : une malformation des organes phonatoires, un déficit sensoriel (comme la surdité), une insuffisance intellectuelle, une carence affective ou éducative grave, un trouble envahissant du développement ou bien une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance (Gérard, 1993).

2.2. Un diagnostic positif

Un déficit significatif aux tests de langage standardisés doit être objectivé en regard des normes établies pour l'âge de l'enfant. Il arrive fréquemment que les différents domaines langagiers soient touchés de façon hétérogène et que les scores descendent bien en deçà des moins deux écarts-types marquant la pathologie (Billard, 2004). Ce déficit marque la sévérité du trouble.

Le caractère déviant du langage doit également être confirmé afin de justifier de l'aspect structurel du trouble. Le développement langagier de l'enfant ne suit pas les étapes habituelles de celui de l'enfant tout-venant car il ne peut pas s'appuyer sur un modèle « interne », celui-ci faisant défaut aux personnes dysphasiques. Gérard (1993) décrit six marqueurs de déviance, dont trois permettent de confirmer le diagnostic de dysphasie :

- Le trouble d'évocation lexicale,
- L'hypospontanéité, qui est un manque d'incitations verbales,
- Le trouble d'encodage syntaxique ou agrammatisme,
- Le trouble d'informativité verbale, qui est l'incapacité à donner des informations pertinentes ou suffisantes, et ce malgré une motivation évidente,
- Une dissociation automatico-volontaire verbale, qui justifie la préservation de formules spontanées ou automatiques mais l'incapacité de les restituer sur demande,
- Un trouble de la compréhension verbale.

Auxquels Montfort et Juarez ajoutent trois autres marqueurs (2001):

-
- L'hétérogénéité lexicale, qui marque un décalage entre la présence de vocabulaire très élaboré et l'absence de vocabulaire enfantin,
 - Une différence importante entre le niveau de compréhension et d'expression, le domaine expressif étant fréquemment le plus fortement touché,
 - Une dyssyntaxie.

Enfin, la dysphasie est un trouble durable. Le diagnostic doit contenir des données évolutives qui témoignent de la résistance des déficits langagiers au temps, à l'étayage et à la rééducation. Elle s'oppose ainsi au retard de langage qui s'atténue progressivement grâce à ces facteurs. La rééducation orthophonique doit donc prendre en compte cet aspect durable du trouble, en tentant de contourner continuellement les obstacles structurels, tout en respectant également la dynamique développementale de l'enfant, qui pourra justifier que ce trouble s'exprime différemment à chaque âge de la vie.

3. Etiologie

L'état actuel de la recherche ne nous permet pas d'avancer d'explications claires quant à l'origine de la dysphasie. Cependant, plusieurs hypothèses ont été avancées :

3.1. Hypothèses neurobiologiques :

Certaines particularités morphologiques et fonctionnelles ont été observées chez plusieurs personnes dysphasiques. Nous retiendrons ici les principales : une absence d'asymétrie du planum temporale qui sert au décodage des messages auditifs issus des aires auditives primaires (Cohen et al., 1989) ; des anomalies de connexions calleuses (Habib et Magnie, 1993) ; un trouble de la spécialisation hémisphérique avec une absence de supériorité physiologique du débit hémisphérique gauche lors de tâches langagières ou lors de stimulations hémisphériques latéralisées (Chiron et al, 1999) ; ou encore des anomalies de la substance blanche témoignant d'une souffrance cérébrale durant les périodes anté- et périnatales (Trauner et al, 2000).

Cependant, ces spécificités neurobiologiques ne sont pas nécessairement présentes chez tous les enfants dysphasiques et peuvent se trouver également chez des enfants non dysphasiques. Aucun lien direct avec la dysphasie ne peut être assuré. Toutefois, ces examens complémentaires nous permettent de formuler l'hypothèse plus générale d'un trouble de la maturation cérébrale comme origine de la dysphasie (Billard, 2004).

3.2. Hypothèses génétiques :

De nombreuses études familiales ont montré que le risque de dysphasie augmente en cas d'antécédents familiaux de troubles du langage. En effet, d'après Verloes et Excoffier (2003), celui-ci évoluerait de 8 à 25% d'une famille sans antécédents à une famille avec antécédents. Des gènes potentiellement responsables des troubles du langage ont également été localisés comme le gène FOXP2 par Fisher en 1998 (caractérisé 7q31 en 2001), ou encore les gènes 16q et 19q (The SLI Consortium, 2002). Finalement, l'absence de déterminisme génétique semble rejetée aujourd'hui et les recherches sur les bases génétiques de la dysphasie continuent, tout comme le projet Genedys entamé en 2007.

3.3. Hypothèses perceptives :

Face aux nombreuses études effectuées dans le domaine, nous retiendrons deux hypothèses psycholinguistiques majeures :

- L’hypothèse d’un trouble de « l’input » qui consiste en une difficulté de traitement des informations séquentielles à une certaine vitesse (Tallal, 2000) : le trouble langagier serait donc la conséquence d’un déficit non linguistique du traitement temporel auditif.
- L’hypothèse d’un système auditif central inefficace (Ziegler et al. 2005) : les informations acoustiques seraient bien encodées au niveau du système auditif périphérique mais il existerait un défaut de perception de la parole au niveau du système auditif central, dans le traitement post-cochléaire.

4. Classification

De nombreuses classifications des dysphasies existent. Celles-ci permettent un diagnostic plus ciblé et une meilleure compréhension des déficits et des possibilités de l’enfant, afin d’orienter de façon spécifique la prise en charge orthophonique, l’orientation scolaire et les adaptations nécessaires. Nous nous intéresserons à la classification symptomatologique de Gérard de 1993, qui permet d’envisager le trouble tant sur ses aspects généraux que particuliers (d’après Gadais et al. 2000). Il est important de ne pas « ranger » un enfant dans un type de dysphasie, en omettant ensuite de travailler des objectifs généraux, car il s’agit initialement d’une atteinte du cadre linguistique et non du contenu. Une classification symptomatologique permet d’observer les symptômes ainsi que les différents niveaux touchés ou préservés, en compréhension comme en production, et ce à chaque étage de la linguistique structurale (phonologie, lexique, syntaxe et morphosyntaxe), en y ajoutant une dimension pragmatique. Le déficit structurel qui semble être à la base de chacune des dysphasies est mis en avant.

Gérard distingue cinq formes de dysphasies :

- Le syndrome phonologique syntaxique,
- Le trouble de production phonologique, ou la dysphasie kinesthésique afférente,
- La dysphasie réceptive,
- La dysphasie mnésique ou lexicale syntaxique,
- La dysphasie sémantique pragmatique.

Dans ce mémoire, nous nous attacherons spécifiquement à la dysphasie mnésique.

5. La dysphasie mnésique

Le trouble d’évocation lexicale est un des éléments le plus invalidant de cette forme clinique de dysphasie. La majorité des auteurs posent l’hypothèse d’une absence de vérification sémantique des productions verbales (« Système de contrôle sémantique » de Gérard, 1993), en réception comme en production, qui entraînerait un « flou lexico-

sémantique » dans le langage de l'enfant (Pech-Georgel, 2007). Les représentations sémantiques des mots rencontrés n'étant pas clairement reconnues et emmagasinées, l'enfant éprouve de grandes difficultés à restituer ces mots par la suite. Fréquemment, il en résulte également un trouble de l'organisation catégorielle du lexique, mesurable par le degré de difficulté avec lequel l'enfant évoque des mots en situations de contrainte (Gérard, 1993). En effet, la facilité d'évocation d'un mot dépend de la qualité de ses représentations phonologiques et sémantiques, mais également de la qualité d'organisation de ses réseaux lexicaux.

En situation spontanée, les difficultés de l'enfant peuvent être masquées car le trouble phonologique est absent, le langage peut être fluent et le trouble de compréhension verbale reste mineur dans des énoncés courts. Mais en réalité, les productions sont réduites, parfois avortées, agrémentées de mots et de structures de phrases « passe-partout » (« truc », « chose », « c'est », « il y a », etc.), de paraphasies verbales et de périphrases. L'enfant utilise ces moyens de compensation pour pallier les recherches qu'il doit mettre en place continuellement afin de trouver ses mots et la structure de ses phrases. Cette quête permanente met à mal l'informativité et la cohérence de son discours, et l'enfant peut se perdre dans ses idées.

Les difficultés deviennent évidentes dans des énoncés plus longs, ou en situations de contraintes (sur demande, avec contraintes temporelles ou interférences), dans lesquels peuvent s'ajouter une dyssyntaxie, un manque du mot et un trouble de compréhension verbale importants. On observe également une difficulté élective à trouver ses mots, c'est-à-dire que l'enfant arrivera à évoquer un mot dans une situation donnée et non dans une autre, et ceci de façon assez aléatoire, au-delà de la dissociation automatico-volontaire. Les facilitations contextuelles ou phonologiques peuvent être facilitatrices pour certains, mais les écrits diffèrent à ce sujet.

Au niveau des apprentissages, ces enfants se trouvent rapidement en difficulté en raison de l'atteinte mnésique. Dès le début de la scolarité, la compréhension des consignes est difficile et les activités de mémorisation leur posent problème (mémoriser les couleurs, les comptines, la numération, etc.). De même, le passage au langage écrit est délicat puisqu'il nécessite l'apprentissage d'un code et la mobilisation de capacités mnésiques. Cependant, ces enfants sont très conscients de leurs difficultés, ce qui entraîne une souffrance, mais également une maturité bénéfique à la rééducation orthophonique.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes plus particulièrement intéressées au trouble d'évocation lexicale dont souffrent ces patients atteints de dysphasie mnésique. Nous allons donc décrire les structures et les mécanismes qui permettent d'évoquer un mot, puis nous nous pencherons sur le trouble et ses origines probables.

II. L'évocation lexicale

1. Le lexique mental

1.1. Définition

En situation de communication ordinaire, un locuteur doit traiter en moyenne 200 mots par minute, il dispose donc d'environ 300 millisecondes pour localiser chaque mot dans le lexique mental, qui en contient entre 50 000 et 100 000 (Rondal & Seron, 1999). Pour donner du sens à un énoncé, le locuteur doit faire le lien entre les propriétés physiques des mots (les sons, le signifiant) et leurs propriétés symboliques (les concepts, le signifié).

Le lexique mental correspond au système de stockage central de toutes ces informations linguistiques. Chaque entrée lexicale est composée de différents types de représentations (au moins quatre selon Levelt, cité par Coulombe en 2004):

- La représentation sémantique (sens, concept du mot),
- La représentation syntaxique (informations sur la fonction, le genre, le nombre, l'ordre grammatical, etc.),
- La représentation phonologique (forme sonore),
- La représentation morphologique (découpage des mots complexes en plusieurs morphèmes décomposés).

1.2. Organisation

L'organisation du lexique mental est décrite dans la littérature à partir de modèles adultes. Par conséquent, les théories développées sur ce sujet tiennent peu compte de la dimension dynamique, c'est-à-dire « en construction », du lexique et de la structure du stock lexical de l'enfant.

Deux types d'organisations se confrontent dans la littérature : d'une part une organisation par traits sémantiques, dans laquelle les mots seraient stockés séparément, chacun étant définis par une liste d'attributs ; et d'autre part une description du lexique comme un vaste réseau de concepts (les « nœuds ») interconnectés (« les arcs », c'est-à-dire les liens entre les concepts) et organisés de manière hiérarchique (théorie « activation spreading », Levelt, 1991, Mc Gregor & Leonard, 1995).

1.2.1. Production d'un mot

Nous nous appuyons plus particulièrement sur le modèle de traitement lexico-sémantique de Caramazza et Hillis (1990) pour décrire le mécanisme d'évocation lexicale (cf schéma ci contre).

Selon ce modèle, le système lexical est constitué d'une composante centrale, le système sémantique, et de plusieurs sous-systèmes (lexiques phonologiques d'entrée et de sortie, lexiques orthographiques d'entrée et de sortie, système de reconnaissance visuelle,

buffers) connectés entre eux par deux voies principales (voies lexicale et non lexicale). Ces connexions permettent de rendre compte des différentes opérations mentales mises en jeu lors des activités langagières. Il s'agit donc d'un modèle modulaire rendant compte du traitement de l'information de son entrée à sa sortie. Les troubles langagiers s'entendent donc comme des déficits au sein des sous-systèmes ou de leurs connexions.

Dans tous les modèles de production langagière (Levelt, 1989 ; Dell, 1986 ; Caramazza, 1997), la production orale d'un mot s'exécute en trois étapes distinctes que nous allons décrire ci-dessous. A chacune de ces étapes correspond un ou plusieurs systèmes qui « contiennent » les informations nécessaires au bon déroulement du processus.

La première étape correspond à la *conceptualisation*, c'est-à-dire la sélection et la construction du message « à communiquer » à partir des représentations conceptuelles. Selon l'entrée perceptive sollicitée (mot entendu, objet ou image vus, mot écrit), les différents systèmes peuvent s'activer : le lexique phonologique d'entrée (pour les mots entendus, qui subissent le décodage phonologique), le système de reconnaissance visuelle (lieu du décodage des gnosies visuelles) ou le système orthographique d'entrée (pour un mot écrit).

Vient ensuite l'étape de *lexicalisation* (ou formulation), qui se divise en deux sous-étapes :

- La *sélection lexicale*, qui correspond au traitement lexico-sémantique, c'est-à-dire l'activation et la récupération des concepts engrammés et liés au mot (le signifié) dans le système sémantique.
- Ce signifié subit ensuite *l'encodage phonologique*, en passant par le lexique phonologique de sortie : il récupère les segments phonologiques constituant le signifiant verbal du mot.

Ces segments sont ensuite assemblés dans le buffer phonologique et le mot peut être produit : c'est l'*articulation*.

1.2.2. Activation du système sémantique

Nous venons de décrire de façon générale les étapes nécessaires à la production d'un mot, nous allons maintenant décrire la façon dont est activé le système sémantique afin de sélectionner le bon item lexical.

Les connaissances sémantiques sont organisées en réseaux lexicaux interconnectés. Quelles que soient les modalités d'entrées, les concepts sont emmagasinés et reliés dans le système sémantique : les mots partageant les mêmes concepts sont donc reliés entre eux.

Nous reviendrons ultérieurement sur l'organisation hiérarchique du lexique mental.

Pour être sélectionné, le réseau lexical doit être activé. Cette activation se diffuse automatiquement entre les différents nœuds (concepts) du réseau, et ceci en passant par les arcs (liens entre les nœuds). La diffusion de l'activation dépend de la distance entre deux nœuds (elle n'est pas fixe, plus les concepts sont liés, plus cette distance est faible et

donc plus l'activation est grande). Il y a alors accumulation de l'activation au niveau d'un nœud, ce qui permet la récupération de l'item (et de ses traits sémantiques). C'est la sélection lexicale (Mazeau, 1999).

Malgré toutes les dissensions théoriques sur les modalités d'accès aux mots, les études s'accordent à dire que certains facteurs influencent la vitesse d'accès au mot. Ainsi, la fréquence des mots, leur âge d'acquisition, leur contexte (mots environnants et phrase) et la densité de leur voisinage lexical, joueraient un rôle sur l'efficacité de l'évocation lexicale (Rondal & Seron, 1999).

1.2.3. Organisation hiérarchique du stock lexical

Les représentations phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques correspondent aux différentes facettes d'une même entrée lexicale, elles informent sur les différents aspects du mot : d'une part sur la forme (les deux premières), et d'autre part sur le sens (les deux dernières conjuguées constituent le lemme).

Au sein du stock, les entrées lexicales (lemmes) ne sont pas isolées mais reliées entre elles par deux types de relations, les relations intrinsèques (qui découlent des représentations lexicales, basées sur des concepts partagés, par exemple « canard et serpent » qui partagent le concept « animal ») et les relations associatives (qui proviennent de la cooccurrence fréquente de deux mots dans la langue, par exemple « canard et eau ») (Coulombe, 2004).

Il faut noter qu'au cours du développement langagier, les jeunes enfants étendent leur lexique préférentiellement à des nouveaux mots qui partagent des propriétés intrinsèques plutôt qu'associatives.

Si un critère de classement des items dans le stock lexical n'est pas encore établi de façon certaine, plusieurs « niveaux » de hiérarchisation, selon différentes dimensions, expliquent actuellement l'organisation du lexique mental. Les informations lexicales seraient hiérarchisées selon deux dimensions, la dimension verticale et la dimension horizontale (Mazeau, 2005).

a. La dimension verticale

La hiérarchisation verticale (paradigmatique) des items lexicaux correspond à leur niveau d'abstraction.

En effet, le lexique est organisé par classes autour d'un ou plusieurs prototypes, qui sert/servent à définir les éléments de la classe selon des critères d'analogie. On dénombre donc trois niveaux, du plus général au plus spécifique : le niveau super-ordonné, le niveau de base et le niveau subordonné.

Le niveau de base (ex : « pomme ») correspond au prototype le plus typique, le plus représentatif de la catégorie. Un terme du niveau de base est celui qui est utilisé spontanément en premier pour dénommer un objet. D'autre part, les exemplaires de ce niveau présentent certaines caractéristiques (Cordier, 1993, cité par Bassetti et Riffard,

2002) : ils entraînent des comportements moteurs semblables (on mange une pomme, on l'épluche, etc.), ils présentent une similarité visuelle (une pomme est arrondie, a une queue, des pépins, etc.) et ce sont les premiers nommés.

Le niveau super-ordonné (par exemple « fruit ») correspond à la classe, la catégorie. Il s'agit donc du niveau le plus abstrait (comportant le moins d'informations sémantiques), qui permet une différenciation avec d'autres classes, mais pas entre des exemplaires d'une même catégorie.

Le niveau sub-ordonné (ex : « golden ») correspond au niveau le plus précis, le moins abstrait, aux exemplaires spécifiques. Il faut noter que tout ce qui caractérise le niveau de base s'applique également à ce niveau (notion d'inclusion).

b. La dimension horizontale

La dimension horizontale du lexique s'observe au sein d'une même catégorie lexicale. Elle tient compte de la notion de similarité ou d'éloignement avec le prototype de la catégorie, c'est-à-dire de la typicalité des items. On considère le caractère typique d'un objet en fonction de son degré de représentativité par rapport au prototype (plus il partage de traits avec le prototype, plus il est typique). *« Tous les éléments d'une même classe ne sont donc pas équivalents, ils sont, dans un réseau, situés à des distances différentes du prototypes »* (Mazeau, 2005), ce qui peut expliquer les différences d'accessibilité de certains items.

2. Le trouble d'évocation lexicale

2.1. Définition du trouble d'évocation lexicale

Le trouble d'évocation lexicale, ou manque du mot, est l'impossibilité répétée et ponctuelle à trouver le signifiant (c'est-à-dire la forme sonore, pourtant connue du sujet) d'un objet, d'une image, d'un concept. Il est à distinguer de la méconnaissance du mot ou d'un déficit lexical, puisque avec des aides (ébauche orale, complétion de phrases) ou dans un contexte différent, l'évocation sera adéquate.

Il s'agit en réalité d'un trouble d'accès à l'aspect formel du signe, qui se manifeste dans toutes les modalités (Mazeau, 2005).

Si on considère une organisation du lexique mental en « réseaux », le manque du mot se comprend comme une difficulté « actuelle » (car la trace mnésique de l'entrée lexicale n'est pas matérialisée en soi mais seulement si le réseau est activé) d'accès à un « nœud », de par des anomalies d'activation de ce réseau (Rondal et Seron, 1999).

Le trouble d'évocation lexicale, un des marqueurs de déviance de la dysphasie, est objectivable en situation de test (échec d'évocation en dénomination d'images mais réussite en désignation), mais se retrouve aussi dans le langage spontané, même s'il est moins repérable. En effet, l'enfant dysphasique utilise préférentiellement les mots

auxquels il a un « accès facile », et parvient à se faire comprendre par des stratégies de contournement.

2.2. Les spécificités du trouble d'évocation lexicale chez les enfants dysphasiques

2.2.1. Les manifestations du manque du mot

Lorsqu'un enfant dysphasique est confronté à un manque du mot, en contexte de récupération de mots isolés surtout, on observe différentes manifestations de ce trouble (Bragard et Schalstreat, 2008) : délai important de recherche d'un mot en mémoire, nombreuses pauses, utilisation de mots passe-partout (« choses », « trucs », etc.), pauses remplies (« hum », « alors... »), persévérations ou répétitions de mots, circonlocutions, utilisation de « je ne sais pas », substitutions, néologismes, commentaires métalinguistiques (« ce mot commence par un b ») et métacognitifs (« je connais ce mot »).

Selon la littérature, il existerait trois profils possibles de manques du mot (Macchi, 2011) :

- celui qui toucherait la précision, caractérisé par de nombreuses erreurs mais un temps de latence minime, et qui représenterait 14% des cas,
- celui qui toucherait la vitesse, caractérisé par un temps de latence important mais peu d'erreurs, et qui représenterait 45% des cas,
- et celui qui toucherait à la fois la précision et la vitesse, caractérisé par un temps de latence important et de nombreuses erreurs, et qui représenterait 41% des cas.

Finalement, ces différents comportements aboutissent soit à l'absence de réponses, soit à des réponses qui peuvent être correctes ou non.

2.2.2. Les types d'erreurs

Ainsi, le patient dysphasique peut commettre plusieurs types d'erreurs d'évocation lexicale. Il peut utiliser :

- Une paraphrasie sémantique (« tomate » pour oignon par exemple),
- Un terme générique (exemplaire typique de la classe) pour un mot cible référant à un élément de la classe (« table » pour établi, « couteau » pour canif),
- Un mot dénommant un tout pour une partie (« lampe » pour ampoule),
- Une définition par l'usage (« couper les roses » pour sécateur).

2.3. L'origine du trouble d'évocation lexicale : quelques hypothèses

Généralement, on suppose que les patients dysphasiques ont un système lexical déficitaire au niveau du nombre d'entrées, de son élaboration, de son organisation ou encore de

l'accès aux représentations (Coulombe, 2004). En effet, concernant le nombre d'entrées, Léonard, Miller et Gerber (1999) ont mis en évidence un indice de diversité lexicale chuté par rapport à des pairs : les enfants dysphasiques utilisent de nombreux mots génériques pour pallier leurs faiblesses lexicales.

En effet, à une entrée lexicale correspond au moins quatre représentations, chacune nécessitant des habiletés variées (sémantiques, syntaxiques, phonologiques et morphologiques). Il paraît alors évident que des difficultés linguistiques au niveau d'une ou plusieurs de ces représentations provoquent des difficultés de récupération du mot.

La question est alors de savoir laquelle (ou lesquelles) de ces représentations est (ou sont) altérée(s). La littérature ne s'accorde pas encore sur ce point, mais deux hypothèses principales se dégagent.

2.3.1. Hypothèse des représentations sémantiques sous-spécifiées :

L'hypothèse de représentations sémantiques sous-spécifiées a été largement reprise (Mc Gregor et Waxman, 1998, Dockrell et al. 2003). Les entrées lexicales ne seraient pas assez spécifiées, ne contiendraient pas assez d'informations, et empêcheraient ainsi la discrimination de deux voisins sémantiques.

Plusieurs arguments et observations confortent l'idée de représentations sémantiques sous-spécifiées chez l'enfant dysphasique :

- La prédominance des erreurs sémantiques lors de tâches d'évocation,
- Le manque d'informativité des dessins,
- Le manque de précisions et d'informations dans des tâches de définitions de mots,
- Les difficultés de catégorisation des mots.

Dans une conception du lexique en réseaux, Mc Gregor et Sheng (2010) a également noté une prédominance des liens phonologiques lors de l'activation d'items, ce qui suggérerait que « les liens sémantiques sont moins solides » pour l'activation des réseaux.

Cette hypothèse des représentations sémantiques sous-spécifiées serait donc dominante dans la littérature. Toutefois, des difficultés phonologiques ont également fait l'objet d'une hypothèse sur l'origine du trouble.

2.3.2. Hypothèse de difficultés phonologiques

Le manque du mot pourrait aussi être la cause d'un trouble du traitement phonologique des mots. L'enfant dysphasique aurait des difficultés à acquérir la forme phonologique des mots à cause d'une mémoire de travail phonologique déficitaire (Gathercole, 1993). Les représentations phonologiques emmagasinées dans le lexique mental seraient donc, elles aussi, imprécises et inadéquates. Par ailleurs, un manque d'organisation phonologique des entrées dans le lexique mental est évoqué pour ces patients.

Cette hypothèse d'imprécision des informations phonologiques est soutenue par plusieurs arguments cliniques :

-
- Après une prise en charge basée sur la phonologie, on observe une réduction des erreurs phonologiques, mais aussi sémantiques,
 - Lors de difficultés d'évocation, lorsqu'on demande au patient de donner des informations sur le mot qu'il n'arrive pas à évoquer, il parvient à donner des informations sémantiques mais pas phonologiques.

III. Bases théoriques de la rééducation des dysphasies mnésiques

1. Principes de base

1.1. Conditions de rééducation

Il paraît important de rappeler que, la dysphasie étant un trouble structurel, les rééducations n'auront pour objectif ni de guérir ni seulement de compenser les troubles, mais d'agir sur les déficits spécifiques de façon dynamique en tenant compte du caractère développemental du langage de ces enfants (Gérard, 1993).

De ce fait, la prise en charge orthophonique de l'enfant dysphasique devra être la plus précoce possible, d'intensité soutenue et à envisager sur une longue période, afin de réduire l'impact des difficultés de communication sur l'enfant et son intégration (Montfort, 2000).

1.2. Travail global du langage

La dysphasie correspond à une atteinte du cadre linguistique, c'est donc sur ce cadre qu'il va falloir agir, plus que sur ce qu'il contient. Alpert et Kaiser (1992) ont d'ailleurs souligné qu'entraîner des habiletés linguistiques générales peut avoir des résultats plus amples sur le système langagier que de cibler des déficits particuliers.

En premier lieu, il va donc falloir s'appuyer sur les capacités de l'enfant dysphasique, notamment son appétence à la communication et le recours préférentiel aux représentations visuelles.

L'envie de communiquer permet de stimuler le discours et ainsi de travailler l'informativité, l'articulation et la syntaxe.

L'utilisation prépondérante du canal visuel chez les enfants dysphasiques permet une entrée précoce dans le langage écrit. La trace écrite est alors un moyen pour l'enfant de visualiser le langage oral et permet ainsi un encodage mnésique plus robuste (Touzain, 2002).

A l'instar du langage écrit, la multimodalité est un axe de travail à privilégier avec les patients dysphasiques. En effet, l'utilisation de supports variés faisant appel aux canaux visuels, auditifs, kinesthésiques, de façon isolée ou combinée (l'utilisation de gestes mobilisant les canaux visuels et kinesthésiques par exemple), permet d'agir directement sur le trouble de production orale en restructurant et affinant toutes les informations du lexique mental (Montfort, 2000 ; Gérard, 1993 ; Personnic, 2002). L'intégration de toutes ces informations sensorielles supplémentaires aide l'enfant à automatiser et faciliter l'activation des réseaux lexicaux.

1.3. Travail spécifique de la mémoire sémantique

Du fait de représentations sémantiques sous-spécifiées, le lexique des patients dysphasiques est déficitaire en quantité, en qualité et par conséquent en disponibilité (Gérard et Brun, 2003).

Pour pallier ces difficultés, les auteurs préconisent d'élargir le stock lexical mais surtout d'organiser les réseaux sémantiques (Gérard et Brun, 2003 ; Bragard et Maillart, 2005).

Afin de renforcer la trace mnésique d'un item, on doit agir sur les différentes phases de l'encodage, c'est-à-dire sur la perception, l'intégration et l'organisation de l'information à retenir :

- Pour être correctement mémorisée, l'information doit être « intelligible », chargée d'une signification précise et structurée, en rapport avec des connaissances antérieures. L'affinement des représentations sémantiques par la multimodalité et la sélection d'informations pertinentes et précises permettent de rendre intelligible la cible.
- Vient ensuite la phase de rétention qui nécessite l'intégration et l'organisation de l'information dans le réseau lexical. Etablir des connexions au sein du réseau est la base de l'organisation mnésique, on va donc favoriser la création de liens entre les items par des catégorisations, des classements sémantiques, des recherches d'intrus, des hiérarchisations. Rattacher les items à des expériences personnelles favorise aussi l'affinement du réseau lexical et par là l'ancrage mnésique des items (Dumont, 2001).

Ce travail du lexique par réseaux associatifs va favoriser la précision, la généralisation et la structuration du lexique, les difficultés des enfants dysphasiques en paraîtront moins prégnantes.

Parfois, ces difficultés peuvent également être contournées de manière naturelle par l'enfant dysphasique qui aura mis au point des stratégies personnelles au fil du temps.

2. Moyens de compensation spontanés de l'enfant

Contrairement à un enfant autiste, l'enfant dysphasique possède cette volonté de communiquer et d'« être » dans la communication. L'incidence du trouble langagier sur sa personnalité et son comportement est donc très importante.

Face à ces situations d'échanges avortées ou entravées, l'enfant dysphasique met en œuvre progressivement, et de façon spontanée, des moyens de compensation verbaux et non-verbaux afin de contourner ses difficultés et mieux se faire comprendre. De plus, l'enfant atteint de dysphasie mnésique est très souvent conscient de son trouble et de ses difficultés, ce qui peut être préjudiciable à son moral, mais également très positif pour sa motivation et son envie d'agir.

Lormet dresse une liste de ces moyens de compensation utilisés par l'enfant dysphasique (2000) :

- **Verbaux :**
 - Des paraphrases : l'enfant reprend des formulations adoptées par l'interlocuteur dans sa réponse.
 - L'écholalie : l'enfant répète à l'identique tout ou une partie des productions de l'interlocuteur en guise de réponse verbale.
 - Des demandes de vocabulaire : l'enfant demande un mot à l'interlocuteur, ce qui peut s'expliquer par une pauvreté lexicale ou un manque du mot.
 - Des conduites d'évitement : l'enfant échappe à la situation qui le met en difficultés en passant à autre chose.

- **Non-verbaux :**
 - Des gestes d'accompagnement : le geste précise la parole de l'enfant.
 - Des gestes de suppléance : le geste remplace la parole de l'enfant.
 - Des mimiques : l'enfant utilise des mouvements expressifs du visage.
 - Des mimes : l'enfant se fait comprendre par des gestes.

L'étude de Lormet a établi que l'âge serait un facteur déterminant pour l'utilisation de ces aides à la communication : les enfants de moins de 8 ans utiliseraient préférentiellement les moyens non-verbaux, contrairement aux plus âgés qui privilégieraient les moyens verbaux.

La connaissance de ces procédés adoptés par l'enfant est intéressante pour mieux cerner les attitudes communicatives de celui-ci, ainsi que ses capacités d'adaptation, et pouvoir ensuite les utiliser en rééducation orthophonique. Un des objectifs de la rééducation visera à enrichir ces moyens de compensation de l'enfant (Coulombe, 2004) et lui en faire découvrir et expérimenter de nouveaux, afin qu'il devienne plus autonome et que sa plainte soit soulagée.

Faciliter l'accès au langage pour que l'enfant s'en saisisse le mieux possible sera aussi un objectif à atteindre : l'adulte devra l'accompagner dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1985). Les capacités de l'enfant ne lui permettent pas d'y accéder seul, mais une fois accompagné par l'adulte, il peut alors développer lui-même ses propres apprentissages de façon autonome. En effet, cette zone représente un niveau légèrement supérieur aux capacités alors présentes de l'enfant. Chez l'enfant dysphasique, ces étayages de l'adulte seront primordiaux pour faire progresser l'enfant face à ses difficultés.

3. Etayages et comportements facilitateurs de l'adulte

Encourager les moyens de compensation de l'enfant ne suffit donc pas, il s'agit également de tout faire pour que l'enfant dysphasique puisse accéder au verbal et à sa compréhension le mieux possible. Pour cela, l'orthophoniste accompagne les parents précocément dans la communication avec leur enfant afin qu'ils acquièrent des stratégies facilitatrices. Les parents ne sont pas des thérapeutes, et malgré quelques ajustements qui peuvent se faire naturellement, ils seront souvent décontenancés devant le trouble langagier de leur enfant, notamment lorsqu'il s'agit de s'ajuster sans cesse à l'instabilité des réponses de celui-ci.

Ainsi, on peut conseiller les parents en énumérant des stratégies assez générales à appliquer au quotidien (Szliwowski et al., 2002) :

- **Stratégies verbales** : Ralentir le débit, augmenter les redondances (paraphrases, synonymes, exemples, répétitions, etc.), parler de ce qui se trouve dans l'entourage immédiat, contrôler l'intonation, formuler des phrases courtes (en mimant simultanément si possible), introduire les phrases plus compliquées au fil des progrès de l'enfant.
- **Stratégies non-verbales** : Développer et utiliser la gestualité et le langage du corps, enrichir le message verbal (dessins, films, images, mimes), ne pas vouloir contrarier le langage lorsqu'il devient un outil de communication, préférer l'humour visuel.
- **Stratégies de contrôle de la compréhension** : Laisser le temps à l'enfant de comprendre la question et de formuler une réponse, répéter ce que l'enfant a dit en structurant sa réponse.

De façon plus précise, on peut citer différentes stratégies verbales utilisées au quotidien et leur fonction étayante pour l'enfant (de Weck, 2010) :

- **Questions**

- Ouvertes : qui définissent un champ topical large,
- Partielles (ou catégorielles) : qui définissent un champ topical plus étroit, fréquemment délimité par un morphème interrogatif (pourquoi, où, quand, etc.),
- Fermées : qui amènent une réponse minimale en oui/non, et qui comprennent également les questions alternatives qui invitent à choisir entre deux possibilités.

Les questions consistant en des demandes de clarification et de confirmation ont une fonction étayante car elles contribuent à la planification du dialogue en aidant l'enfant dans sa progression discursive.

- **Répétition**

La répétition se définit par une reprise exacte par l'adulte des propos tenus par l'enfant dans le tour de parole précédent, sans en modifier la forme linguistique.

Elle peut être partielle ou totale, une partie de l'énoncé étant répétée ou bien l'intégralité, et participe à la régulation de l'interaction et à la planification car elle encourage l'enfant à poursuivre son discours.

- **Reformulation**

Dans cette stratégie, l'adulte reprend les propos de l'enfant en en modifiant la forme linguistique. Elle permet une amélioration de la textualisation en proposant des modèles adéquats.

- **Correction explicite**

Il s'agit d'une reformulation à laquelle s'ajoute la remarque explicite à l'enfant que son énoncé ne correspond pas aux attentes. Elle comprend trois phases : un refus de la formulation de l'enfant, la répétition partielle de ses propos et la nouvelle formulation proposée. Elle peut concerner différents niveaux linguistiques : phonologique, lexical, syntaxique ou énonciatif, et permet une amélioration de la textualisation. Du reste, expliciter la langue et ses difficultés est primordial dans la rééducation de l'enfant dysphasique.

- **Ebauche**

Cette stratégie est surtout utilisée en orthophonie et consiste à donner à l'enfant le premier phonème ou la première syllabe du mot recherché. Elle concerne donc le niveau lexical uniquement et permet une facilitation de l'accès au lexique lorsque l'enfant possède le lexème mais présente un manque du mot.

- **Formulation**

Cette stratégie consiste en une mise en mots de l'adulte d'une action et/ou d'un geste effectué par l'enfant et qui n'est pas accompagné de verbal. L'adulte tente alors d'améliorer les capacités de textualisation de l'enfant.

Le choix des stratégies se fait en fonction de ce que nous amène l'enfant et selon ses réactions, ces dernières étant souvent révélatrices de l'efficacité de la stratégie mise en place par l'adulte. Les stratégies d'étayage verbal de l'adulte doivent donc être analysées en parallèle des réactions de l'enfant, afin d'observer quelles sont les stratégies les plus profitables à l'enfant, et ce dans le but de les renforcer.

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

Basé sur des données théoriques, notre mémoire envisage une nouvelle piste de rééducation du trouble d'évocation lexicale dans la prise en charge des enfants dysphasiques.

Ce trouble étant majeur dans la dysphasie lexico-syntaxique, nous avons appliqué notre protocole à des sujets présentant ce type de dysphasie. D'autre part, les principales hypothèses explicatives de ce trouble reposant sur des représentations sémantiques du lexique mental sous-spécifiées (Mc Gregor et Waxman, 1998, Dockrell et al. 2003) et sur la fragilité des liens dans le réseau lexical (Mc Gregor & Sheng, 2010), nous avons cherché à pallier ces difficultés à travers notre protocole.

A cet égard, nous avons décidé de nous appuyer sur l'utilisation de la multimodalité qui permet d'agir sur ce trouble en restructurant et en affinant les représentations du lexique mental (Montfort, 2000 ; Gérard, 1993 ; Personnic, 2002). Nous avons analysé les différents traitements d'entrées et de sorties possibles du signifiant, selon le modèle de traitement lexico-sémantique de Hillis et Caramazza (1990).

Ainsi, nous postulons que le fait de multiplier les canaux d'entrées et de sorties pour un mot (canaux visuel, auditif, kinesthésique et verbal), tout en ajoutant un travail sémantique sur ce mot, permettrait d'affiner le signifié (les traits sémantiques) et donc de faciliter l'évocation du signifiant « verbal ».

En parallèle, nous exercerons les enfants à utiliser des moyens de compensation afin qu'ils arrivent à se faire comprendre par leurs interlocuteurs lorsqu'ils veulent s'exprimer mais que l'évocation lexicale n'est pas possible.

Ainsi, notre recherche tente de répondre à cette question :

Dans le cadre d'un travail rééducatif, le recours à la multimodalité, c'est-à-dire à l'activation de canaux d'entrées et de sorties variés, associé à un travail sémantique et à l'apprentissage de stratégies de contournement permettent-ils de réduire les difficultés d'expression orale de l'enfant dysphasique ?

II. Hypothèses générales

Notre travail repose sur deux hypothèses générales :

- La multimodalité a un effet positif sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique,
- Les acquis d'un travail rééducatif axé sur des mots entraînés se généralisent à d'autres mots non entraînés.

III. Hypothèses opérationnelles

1. Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique

- **Hypothèse opérationnelle 1 :** Les mots entraînés dans le protocole seront évoqués au post-test.
- **Hypothèse opérationnelle 2 :** Les temps de dénomination des mots entraînés diminueront au fil des séances.
- **Hypothèse opérationnelle 3 :** On constatera une diminution du nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances.

2. Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés

- **Hypothèse opérationnelle 4 :** Au sein des mots non entraînés, on comptabilisera un plus grand nombre de mots évoqués en post-test qu'en pré-test.
- **Hypothèse opérationnelle 5 :** Au sein des mots non entraînés et évoqués en pré-test, les temps d'évocation diminueront du pré-test au post-test.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTALE

I. Population

1. Méthode de sélection

- **Critères d'inclusion**

Nous avons cherché des enfants dysphasiques avec trouble de l'évocation lexicale avéré, âgés de 5 à 12 ans et scolarisés en milieu ordinaire.

- **Critères d'exclusion**

Ces enfants ne devaient pas être bilingues, ni souffrir de pathologies entrant dans le cadre du diagnostic différentiel de la dysphasie (surdité, carence psychoaffective et sociale, d ficiency mentale, infirmité motrice cérébrale, troubles psychiatriques) ou de pathologies envahissantes (troubles visuels importants, agnosies, troubles praxiques envahissants). Les patients atteints de dysphasie sémantico-pragmatique ou de dysphasies sans trouble d'évocation lexicale étaient également exclus.

Afin de trouver des patients correspondant à ces critères, nous avons contact  des orthophonistes libérales et des centres de référence du langage auxquels nous avons expliqué notre projet. Puis, après avoir lu les bilans orthophoniques d'enfants pouvant entrer dans nos conditions de sélection, nous avons pris contact avec les familles concernées une fois que nous avons obtenu leur accord par l'intermédiaire de l'orthophoniste.

Suite à ces recherches, nous avons obtenu l'accord de trois enfants pour participer à notre étude, mais l'un d'eux n'a pas pu poursuivre le travail. Notre mémoire présente donc une étude de cas multiples composée de deux enfants. La dysphasie mnésique étant assez rare, nous ne pouvions pas espérer trouver davantage de sujets et ceci nous a finalement permis de réaliser une analyse plus complète de chaque enfant, tout en menant à bien le protocole quant au temps et aux moyens qui nous étaient impartis.

2. Présentation des enfants

2.1. Premier sujet : Chloé

Chloé, scolarisée en classe de 6^e et âgée de 10 ans 11 mois au début de notre protocole, présente une dysphasie mnésique.

Chloé a suivi une r education orthophonique en 2006 et 2007, avant de partir un an à l'étranger. Depuis son retour en 2008, elle suit actuellement trois séances d'orthophonie par semaine, dont une spécifiquement ax e sur le raisonnement et la logique. Sa dysphasie est associée à des troubles d'audition centrale et une dyslexie/dysorthographe.

Son trouble d'évocation lexicale est avéré par ses précédents bilans orthophoniques. Le dernier bilan de janvier 2010 indique une évocation plus facile mais encore très coûteuse en énergie. Les scores de Chloé à la batterie ELO (Khoms, 2001) la placent à -0,4 écart-type en vocabulaire actif. L'épreuve de vocabulaire passif n'a pas été passée par l'orthophoniste, n'étant pas jugée pertinente. En épreuve de dénomination rapide de la BALE (Laboratoire cognosciences de l'IUFM de Grenoble, 2001), Chloé obtient un score de -2,33 écarts-types en 2009 et -2,8 écarts-types en 2010. Aux épreuves de fluence en « p », ses résultats la situent au centile 30 en 2009, et à l'écart-type +0,83 en 2010. On peut donc souligner le caractère assez aléatoire de ses résultats, qui ne sont pas toujours mauvais, mais bien souvent ceci s'explique par le critère temps qui n'est pas pris en compte alors qu'il est très important pour illustrer le trouble d'évocation lexicale de Chloé.

Les bilans réalisés révèlent certains comportements face aux difficultés d'évocation. Chloé passe par l'usage en utilisant des « mots passe-partout » (salière = « Truc pour mettre le sel ») ou corrige ses approximations phonologiques grâce au feed-back auditif (« épince... non, épingle »). De façon générale, les tâches d'évocation demandent beaucoup d'énergie à Chloé pour contrôler ses productions verbales et les préciser, ce qui entraîne une fatigabilité importante. Chloé présente donc une grande lenteur d'évocation, qui semble cependant diminuer au fil des bilans.

Chloé est une enfant plutôt calme et réservée, qui a besoin de temps pour faire les choses. Elle initie peu l'interaction et présente une hypospontanéité importante qui ne semble pas la perturber davantage. Elle est aussi très appliquée et volontaire. Consciente de ses difficultés, elle s'investit bien dans la prise en charge orthophonique.

2.2. Deuxième sujet : Paul

Paul, scolarisé en CM2 et âgé de 9 ans 1 mois au début de notre protocole, présente une dysphasie mnésique.

Paul a commencé une rééducation orthophonique de langage oral en fin de maternelle, avant de s'orienter vers une prise en charge logico-mathématique dès le CE1. En 2008, une équipe éducative l'oriente vers un centre de référence afin qu'il réalise un bilan. Ce bilan diagnostiquera sa dysphasie. Paul suit actuellement une séance de rééducation orthophonique par semaine.

Le trouble d'évocation est avéré par ses précédents bilans orthophoniques. Le dernier bilan de septembre 2009 indique un écart significatif entre le vocabulaire en réception et en expression. Les scores de Paul à la batterie ELO (Khoms, 2001) le placent à -0,93 écart-type en vocabulaire passif et -1,55 écart-type en vocabulaire actif (au centile 10, ce qui signe la pathologie).

Les bilans réalisés révèlent certains comportements récurrents. Paul fait souvent répéter les phrases et les mots non compris, il s'exprime lentement en cherchant ses mots et ses phrases. Il présente une lenteur d'évocation et des paraphrasies sémantiques (Théière devient « Carafe »). L'expression orale de Paul s'accompagne de dysfluidités caractéristiques des troubles d'évocation lexicale et l'informativité de son discours est faible.

Paul est un enfant très avenant et bavard malgré son manque d'informativité manifeste. Il entre facilement en communication avec son interlocuteur et peut faire illusion en spontané (persévérations, mots passe-partout, etc). Il est volontaire et montre son intérêt durant les séances de jeu, mais il n'est pas toujours très attentif aux remarques ou à l'évolution de l'autre joueur.

Au niveau comportemental, Chloé et Paul apparaissaient déjà très différents à la lecture de leurs bilans orthophoniques, l'une étant plutôt réservée et l'autre bavard. Au fil de nos rencontres, ces observations se sont confirmées et ont permis d'enrichir notre mémoire et notre expérience clinique de deux profils très différents.

II. Matériel utilisé

1. Epreuves de pré et post-test

Afin de sélectionner les mots que nous travaillerons durant les séances de jeu, nous avons créé deux épreuves évaluant le vocabulaire actif (dénomination) et passif (désignation) de l'enfant pour un nombre de mots choisis. Ainsi, pour chacun des enfants, les mots non évoqués en dénomination mais évoqués en désignation sont choisis pour le jeu car ils révèlent un trouble de l'évocation lexicale.

L'épreuve de dénomination se compose de 55 mots-cibles, choisis d'après une étude de Bragard (2010) et avec l'accord de celle-ci. Dans cette étude, des mots sont présentés selon leur pourcentage de dénomination correcte par des sujets de 7 à 12 ans. Nous avons décidé de prendre tous les mots dont le pourcentage de dénomination serait inférieur à 80. En effet, il fallait tenter de trouver un juste milieu entre l'âge assez avancé de ces derniers (10 et 11 ans) qui nous poussait à prendre un pourcentage moins élevé, et leurs difficultés dues à leur dysphasie qui nous orientaient dans le sens inverse. En fixant ce pourcentage de 80, nous avons retenu 55 mots pour nos épreuves.

Pour l'épreuve de désignation, nous avons apparié chacun de ces 55 mots avec trois distracteurs de natures phonologique, sémantique et neutre (cf. ANNEXE I). Le distracteur phonologique compte au minimum trois ou quatre phonèmes en commun, le distracteur sémantique partage une propriété du mot-cible et le distracteur neutre n'a rien en commun (par exemple pour le mot-cible « loupe » : le distracteur phonologique était « soupe », le distracteur sémantique « lunettes » et le distracteur neutre « hélicoptère »).

Il nous semblait également essentiel de comprendre l'incidence du trouble d'évocation lexicale sur le quotidien des enfants dysphasiques, d'observer la conscience qu'en a l'enfant et son entourage ainsi que les moyens de compensations mis en œuvre spontanément par l'enfant pour contourner ces difficultés. Nous avons donc élaboré deux questionnaires sur le manque du mot : le premier destiné aux enfants dysphasiques, le second à leurs parents. Les questions abordaient plusieurs thèmes : les manifestations et

les conditions de survenue du trouble d'évocation, la conscience de ce trouble et les moyens mis en œuvre pour le contourner (cf. ANNEXE V pour Chloé et VI pour Paul).

2. Elaboration du jeu rééducatif

Dans un premier temps, nous reprendrons brièvement les points théoriques à la base de la construction de ce jeu rééducatif, puis, dans un second temps nous détaillerons de façon concrète son élaboration.

2.1. Principes de rééducation utilisés

Comme nous l'avons énoncé précédemment, le trouble d'évocation lexicale trouve probablement son origine dans un déficit des représentations sémantiques avec une sous-spécification des informations et une mauvaise organisation du réseau lexical.

Afin d'amoinrir les effets de ce trouble et permettre au patient d'évoquer les mots plus aisément, on fixera deux objectifs rééducatifs, portant sur l'emmagasinage des informations : l'affinement des concepts et la création de liens entre eux.

Pour cela, les chercheurs comme les cliniciens insistent sur l'utilisation de moyens rééducatifs sollicitant des canaux perceptifs variés, multimodaux. Il faut par ailleurs souligner l'importance du canal visuel, facilitateur, chez les patients dysphasiques (du fait d'un traitement cérébral des informations plutôt simultané, global, au détriment d'un traitement séquentiel. Tallal, 2001). Par exemple, les différentes activités de notre protocole sont présentées sous forme de pictogrammes.

L'alliance de la multimodalité et du travail de l'emmagasinage des informations lexicales se retrouve dans les différentes activités des « listes de courses » de notre jeu, que nous présenterons plus tard.

En cas d'impossibilité à évoquer, au-delà du travail du lexique, il nous semblait important de permettre au patient de pouvoir transmettre malgré tout des informations, quelle qu'en soit la manière. Nous avons donc voulu favoriser l'utilisation des stratégies de contournement et des moyens de compensation ; ce versant du protocole rééducatif est travaillé lors du passage sur les « cases stratégies » du plateau de jeu.

Mc Gregor et Léonard (1989) ayant noté que la combinaison de l'enseignement de stratégie de récupération et d'un travail sur l'emmagasinage du lexique apportaient de meilleurs résultats que le travail d'un seul de ces processus, nous nous sommes aussi intéressées non seulement aux moyens de contournement spontanés des enfants dysphasiques, mais aussi aux étayages que pouvaient fournir les adultes afin d'aider à la récupération des mots.

Il est à noter qu'une intervention ciblée sur un des processus évoqués (l'emmagasinage ou la récupération) a un impact sur l'autre (Coulombe, 2004), alors que les interventions portant seulement sur la récupération n'entraînent pas de résultats concluants.

2.2. Deux axes de travail : L'affinement des représentations lexicales et le travail des stratégies de compensation.

L'affinement des représentations lexicales et le renforcement des liens dans le réseau par **la multimodalité** constituent donc le premier axe de travail de notre protocole.

Dans cette optique, nous avons sélectionné pour chaque patient 18 mots non évoqués en pré-test pendant l'épreuve de dénomination, mais désignés correctement ensuite. Nous avons fixé ce nombre de mots à l'avance afin de pouvoir entraîner chaque mot lors de quatre séances (parmi les dix séances de jeu) et sous une modalité/activité différente à chaque fois. Tous les mots ne sont donc pas travaillés à chaque séance et sous toutes les modalités possibles (il existe 7 modalités différentes) (cf. ANNEXE III). En effet, chaque mot n'existe pas sous toutes les modalités et le nombre de séances qui nous était imparti nous permettait d'appréhender seulement 4 modalités par mot.

Nous avons élaboré 7 activités qui permettent de préciser la sémantique des mots et d'organiser le lexique, tout en sollicitant différents canaux d'entrées et de sorties :

- **L'activité « son »** : L'enfant écoute le bruit de l'objet et doit évoquer le mot. Cette activité sollicite les gnosies auditives.
- **L'activité « manipulation »** : L'enfant regarde l'image et doit prendre l'objet correspondant, le manipuler et évoquer un vécu personnel par rapport à ce mot. Manipuler permet à l'enfant de s'approprier les propriétés physiques du mot (forme, couleur...) et permet de faire des liens dans le réseau lexical tout en améliorant la mémorisation.
- **L'activité « définition »** : L'enfant doit lire la définition du mot puis l'évoquer.
- **L'activité « désignation »** : L'enfant doit trouver différentes représentations du mot parmi des images appartenant à la même catégorie. A chaque mot correspond quatre représentations : une photographie, une image en noir et blanc, un dessin en couleur réaliste et une image plus abstraite. Cette activité permet à l'enfant de distinguer les points communs de chaque image, ainsi que les traits sémantiques saillants du mot.
- **L'activité « localisation »** : L'enfant doit montrer quatre lieux dans lesquels on peut utiliser ou trouver le mot.
- **L'activité « catégorisation »** : L'enfant doit montrer le « panier-catégorie » auquel appartient le mot. Il doit donc faire des liens avec les mots de la même catégorie.
- **L'activité « mime »** : L'enfant doit mimer le mot.
- **L'activité « absurde »** : L'enfant doit désigner parmi quatre dessins, représentant chacun une utilisation ou une propriété particulière du mot, celui qui est absurde et ne peut pas exister. Cette activité permet de mettre en avant les points communs, les différences, l'utilisation, le fonctionnement, les caractéristiques spécifiques de chaque mot.

Le second axe de travail de notre protocole s'attache aux **stratégies de compensation**, évoquées par Lormet en 2000 : le dessin, l'évocation de mots en lien avec un mot particulier, la définition (par des phrases), l'évocation des parties d'un tout, le mime.

Afin d'entraîner l'utilisation de ces stratégies, l'enfant doit faire deviner des mots en utilisant l'une ou l'autre. Les mots à faire deviner sont différents de ceux utilisés pour les

activités, ils ont été choisis de façon écologique. En effet, les mots à faire deviner sont des mots que l'enfant peut rencontrer fréquemment (lieux du quotidien, accessoires, ustensiles de cuisine, émotions, etc).

Les entrées et les sorties sollicitées par les activités et les stratégies de compensation, ainsi que leurs objectifs sont récapitulés dans le tableau ci-contre.

III. Protocole expérimental

1. Cadre d'expérimentation

Le pré-test, le post-test et les dix séances de jeu, se sont déroulés aux domiciles des patients, entre novembre 2010 et mars 2011. Un délai de 5 semaines a été respecté entre la dernière séance et le post-test. Chaque séance de jeu durait quarante-cinq minutes environ.

2. Pré-test

Tout d'abord, l'épreuve de *dénomination* est administrée : les 55 mots-cibles sont présentés visuellement par ordinateur (images en noir et blanc) et l'enfant doit les dénommer.

Ensuite, seuls les mots échoués sont présentés en *désignation* : pour chacun d'eux, l'enfant doit désigner le mot-cible parmi quatre images (le mot-cible et ses trois distracteurs).

A l'issue de cette épreuve, nous complétons le *questionnaire sur le trouble d'évocation lexicale avec l'enfant*, en lui lisant et en lui explicitant les questions avant de lui faire évaluer sa réponse sur une échelle visuelle de cercles de taille croissante.

Puis, nous donnons le *questionnaire sur le trouble d'évocation lexicale destiné aux parents* à ces derniers, afin qu'ils nous le rendent complété la semaine suivante.

3. Travail rééducatif

Ce travail est effectué à partir d'un jeu de plateau représentant un supermarché dans lequel on va « acheter des mots » pour ensuite les évoquer.

Vous trouverez en ANNEXE II des exemples du matériel utilisé.

- Matériel :
 - 1 plateau de jeu représentant un supermarché avec des rayons (représentant chacun une catégorie lexicale : animaux, parties du corps, lieux, vêtements, appareils électroménagers, meubles, moyens de transport, fruits/ légumes et végétaux, objets du quotidien)

-
- 1 dé pour se déplacer dans le supermarché et accéder aux rayons
 - 2 « pions-paniers » pour se déplacer. Ils sont en trois dimensions pour pouvoir recueillir les vignettes des mots à l'intérieur
 - 2 listes de courses : une pour chaque joueur
 - 126 vignettes (images des mots à récupérer dans les rayons), c'est-à-dire 14 vignettes dans chacun des 9 rayons
 - 1 planche explicative des différentes activités
 - 1 planche explicative des différentes cases-stratégies

Pour les activités :

- 1 dictaphone (dans lequel sont enregistrés les sons pour l'activité « auditive »)
- Une vingtaine d'objets (pour l'activité « manipulation »)
- Une cinquantaine d'images (4 représentations différentes de chacun des mots travaillés pour l'activité « désignation »)
- 4 planches de photos représentant 12 lieux chacune (pour l'activité « localisation »)
- 9 paniers représentant chacun une catégorie lexicale (pour l'activité « catégorisation »)
- Une vingtaine de planches « absurde », composée chacune de 4 dessins dont l'un est absurde (activité « absurde »)

Pour les cases-stratégies :

- 1 tas de cartes pour la case-stratégie « parties d'un tout » (chaque carte contient un mot écrit)
- 1 tas de cartes pour toutes les autres cases-stratégies (chaque carte contient un mot écrit)
- Des feuilles blanches pour la case-stratégie « dessin »

- But du jeu :

Le but du jeu est de récupérer tous les mots de sa liste de course et d'obtenir le plus de points à la fin de la partie. On obtient un point : si on arrive le premier à la caisse, puis pour chacun des mots évoqués de son panier et pour chacune des cases-stratégies remportées.

- Règle du jeu :

Le jeu a été élaboré pour deux joueurs. L'enfant dysphasique joue donc avec une étudiante (la deuxième étudiante est chargée d'observer le jeu et d'aider l'enfant au moment des « stratégies » s'il en a besoin).

Chacun se munit d'une « liste de courses » (liste des mots à « acheter ») et d'un « pion-panier » qu'il place sur la case de départ.

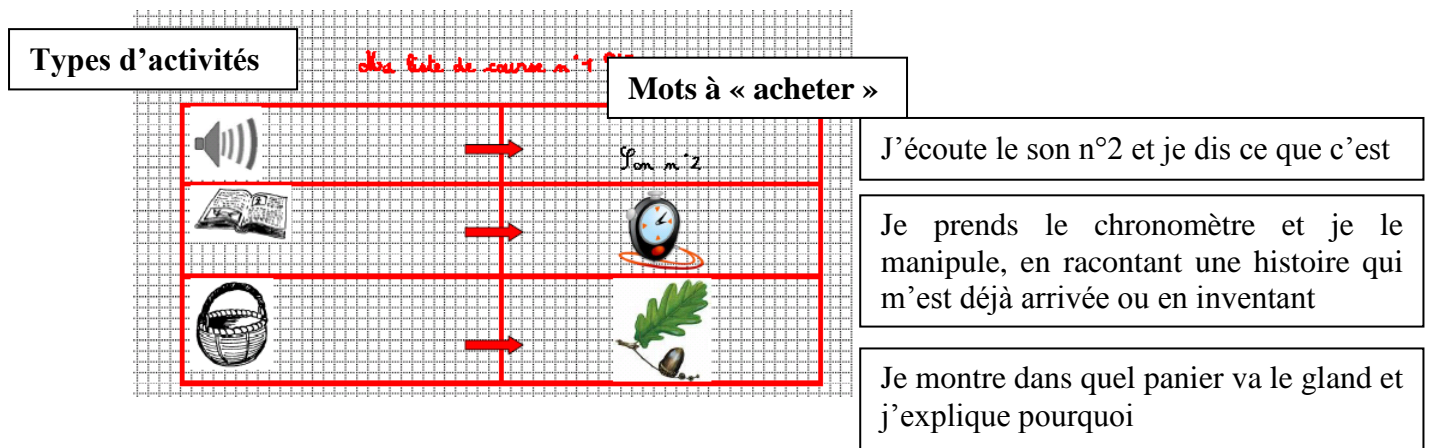
A tour de rôle, chaque joueur réalise une activité de sa liste de courses (qui aboutit à l'évocation d'un mot, avec ou sans étayage nécessaire) puis lance le dé pour aller chercher la vignette du mot dans les rayons du supermarché. Une fois arrivé sur la bonne case du rayon, il récupère la vignette qu'il met dans son pion-panier.

Chaque liste de courses contient entre trois et cinq mots à récupérer (présentés sous forme de dessins), chacun d'eux étant à acquérir selon une certaine activité (modalité indiquée par un pictogramme en face du dessin).

Entre les rayons du jeu se trouvent des « cases-stratégies », réparties aléatoirement. Au cours de son déplacement, le joueur peut donc tomber sur une de ces cases. Il pioche alors une carte-stratégie et doit faire deviner le mot écrit à l'autre joueur selon la stratégie imposée. S'il y parvient, il gagne la carte.

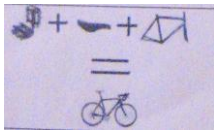
A la fin de la partie (quand tous les mots de la liste ont été récupérés dans les rayons), le joueur « passe à la caisse » : il doit alors évoquer tous les mots de son panier, puis les points sont comptabilisés.

Voici un exemple concret de tour de jeu :



- Le joueur prend connaissance de sa liste de courses et réalise l'activité n°1 (ici : j'écoute le son et je dis ce que c'est)
- Une fois le mot évoqué (ici : il s'agit du mot BOUILLOIRE), avec ou sans étayages de l'adulte selon les difficultés, le joueur lance le dé pour aller chercher la vignette de la bouilloire dans le rayon des appareils électroménagers. Il récupère cette vignette et la met dans son « pion-panier ».
- Puis, c'est à au tour de l'autre joueur, qui fera lui-même l'activité n°1 de sa propre liste de course.

Lorsque le joueur déplace son « pion-panier » sur le circuit, il peut arriver sur une case-stratégie, par exemple :



Il s'agit de la stratégie « parties d'un tout » : le joueur qui est tombé sur cette case devra piocher une carte sur laquelle sera écrit un mot, et il devra faire deviner ce mot à l'autre participant en évoquant trois parties (ou davantage) de ce mot.

Par exemple : le mot écrit est « LAMPE », le joueur pourra alors évoquer « Abat-jour, pied, ampoule, etc ». Si l'autre joueur arrive à trouver le mot lampe, le joueur qui a réussi à le faire deviner gagne la carte.

4. Post-test

Seule l'épreuve de *dénomination* est administrée. Si l'enfant n'arrive pas à évoquer le mot, on lui demande s'il peut nous montrer qu'il connaît ce mot en l'expliquant « autrement », c'est-à-dire en ayant recours à une stratégie de compensation du manque du mot.

IV. Analyse des données

Tout d'abord, il est important de préciser qu'il ne sera effectué aucune comparaison entre les deux sujets. Il s'agira de deux études de cas parallèles. Les résultats seront évalués et comparés au fil du temps chez un même sujet. En effet, chaque enfant dysphasique étant très différent, la comparaison paraît difficile et peu pertinente.

Le pré-test, les dix séances et le post-test sont filmés.

Grâce à ces films, une analyse détaillée de chaque séance est effectuée a posteriori à travers une grille d'observation (exemple d'une analyse en ANNEXE IV). Celle-ci répertorie : les comportements de l'enfant, les étayages de l'adulte, ainsi que les scores et temps de dénomination des mots en fin de séance (détails de toutes ces données analysées en ANNEXE V et VI).

Lors de l'analyse des films, les temps de dénomination sont mesurés à l'aide d'un chronomètre enclenché à l'instant même où l'enfant voit l'image.

1. Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique

Nous relèverons et/ou ferons des graphiques illustratifs pour :

- Le nombre de mots entraînés dans le protocole et évoqués au post-test,
- L'évolution des temps d'évocation des mots entraînés au fil des séances,

-
- L'évolution du nombre d'étayages au fil des séances.

2. Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés

Nous relèverons et/ou ferons des graphiques illustratifs pour :

- Le nombre de mots non entraînés et non évoqués au pré-test qui seront évoqués au post-test,
- L'évolution des temps d'évocation des mots non-entraînés (et évoqués au pré-test) entre le pré-test et le post-test.

3. Analyse qualitative

De façon qualitative, nous analyserons :

- Les réponses aux questionnaires, afin de compléter la présentation de l'enfant et son vécu du trouble,
- Le nombre d'erreurs sémantiques et phonologiques commises par l'enfant durant les séances,
- Les évolutions intéressantes parmi les différents comportements de l'enfant et les différents étayages de l'adulte au fil du jeu,
- L'évolution globale de l'entraînement des stratégies de compensation,
- Lors du pré-test et du post-test, les capacités de l'enfant à utiliser des stratégies de compensation lorsqu'il n'arrive pas à dénommer l'image présentée.

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

I. Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique

1. Chloé

- **Hypothèse opérationnelle 1 : Les mots entraînés dans le protocole seront évoqués au post-test**

Suite au travail multimodal spécifique des 18 mots en séances, Chloé réussit à évoquer 89% de ces 18 mots en post-test (soit 16 mots) alors qu'elle n'en évoquait aucun en pré-test.

- **Hypothèse opérationnelle 2 : Les temps de dénomination des mots entraînés diminueront au fil des séances**

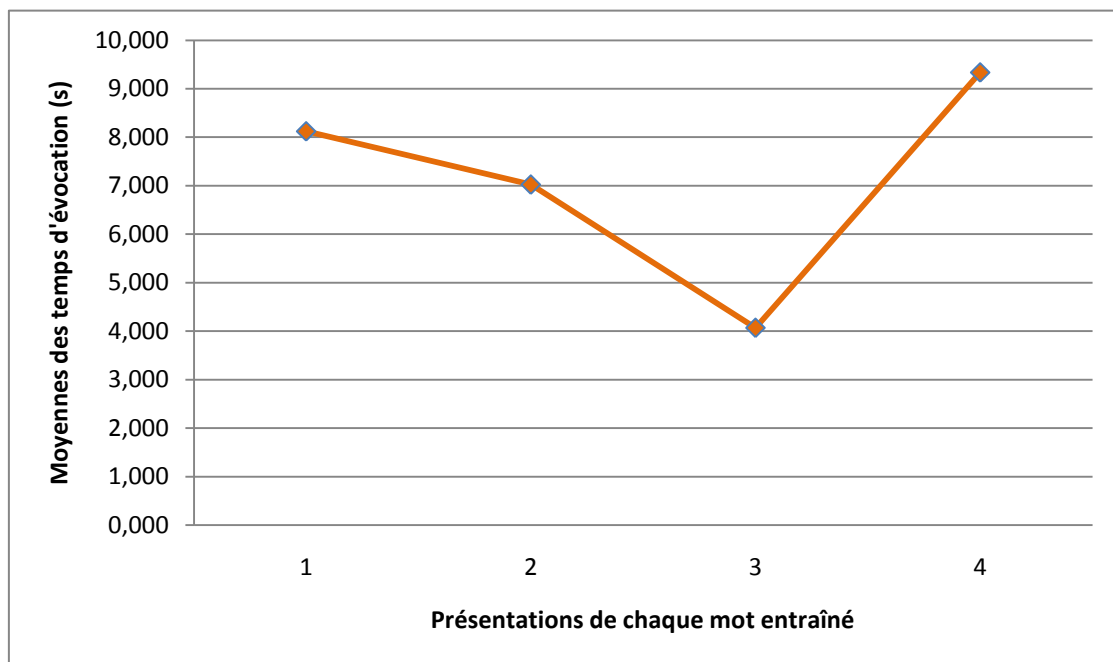


Figure 1 : Moyennes des temps d'évocation au fil des séances pour Chloé

Chaque mot est entraîné lors de quatre séances parmi les dix séances du protocole (sauf trois mots qui n'ont pu être entraînés que trois fois et qui sont représentés par des croix dans la Figure 2). Quatre temps de présentation sont donc recueillis pour chacun. Puis une moyenne est effectuée pour chaque présentation (c'est-à-dire que les premières présentations des 18 mots entraînés sont regroupés dans la « présentation 1 »).

On constate une baisse constante du temps d'évocation de la première à la troisième présentation, mais une augmentation de la troisième à la quatrième présentation (Figure 1).

En observant les temps bruts, on constate trois valeurs extrêmes à la présentation 4 (Figure 2).

PRESENTATIONS DU MOT	1	2	3	4
BOULLOIRE	18,042	2,077	4,044	27,046
CHRONOMETRE	6,057	3,343	8,017	1,283
MOLLET	3,113	7,16	5,811	2,203
ORTEILS	3,003	5,063	1,968	x
PAUPIERE	12,081	4,088	2,312	2,036
VASE	2,026	3,082	1,086	1,596
POELE	44,034	14	4,818	1,616
BOUSSOLE	10,036	3,002	11,085	27,118
CAVE	3,08	17,033	3,629	1,691
CINTRE	1,616	9,903	3,049	9,209
COMMODE	8,311	11,761	3,474	2,459
GILET	2,374	23,314	7,025	44,936
MELON	7,062	4,045	2,774	2,475
MOUETTE	1,585	1,702	2,364	2,115
PASSOIRE	10,421	3,048	2,613	x
RAME	1,286	1,531	1,926	3,022
TRAINEAU	4,452	9,823	2,452	11,218
STADE	7,591	2,429	4,796	x
MOYENNE des temps (s)	8,121	7,022	4,069	9,335

Figure 2 : Temps d'évocation de Chloé pour les quatre présentations de chaque mot

- **Hypothèse opérationnelle 3 : Diminution du nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances**

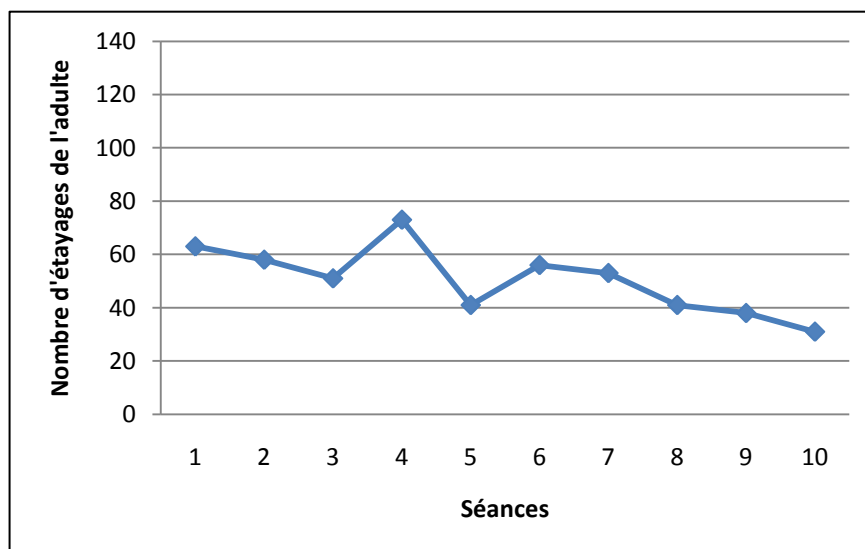


Figure 3 : Evolution du nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances de Chloé

On constate une diminution générale du nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances (Figure 3), bien que cette diminution ne soit pas constante (Figure 4).

SEANCES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ETAYAGES	63	58	51	73	41	56	53	41	38	31

Figure 4 : Nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances de Chloé

2. Paul

- **Hypothèse opérationnelle 1 : Les mots entraînés dans le protocole seront évoqués au post-test**

Suite au travail multimodal spécifique des 18 mots en séances, Paul réussit à évoquer 83% de ces 18 mots en post-test (soit 15 mots) alors qu'il n'en évoquait aucun en pré-test.

- **Hypothèse opérationnelle 2 : Les temps de dénomination des mots entraînés diminueront au fil des séances**

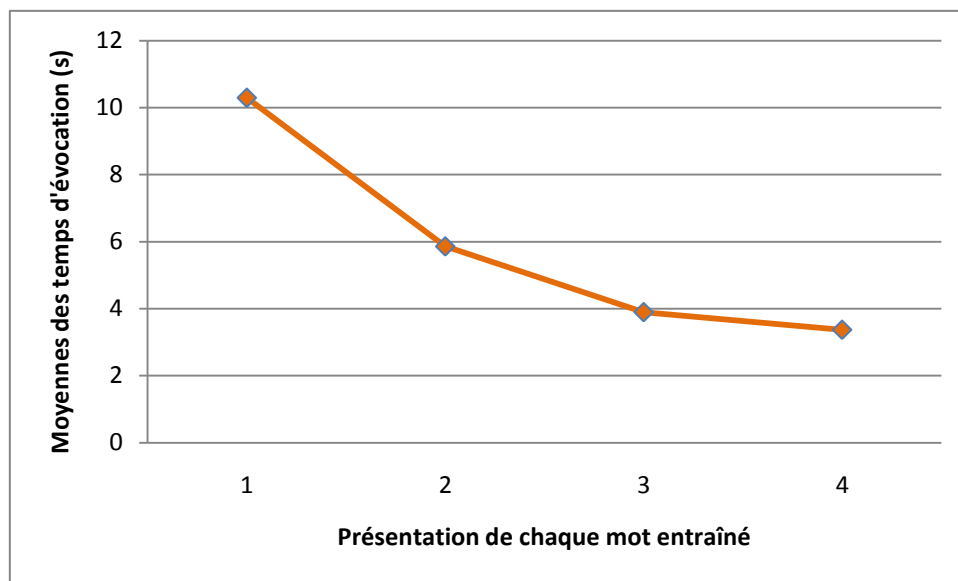


Figure 5 : Moyennes des temps d'évocation au fil des séances pour Paul

Chaque mot est entraîné lors de quatre séances parmi les dix séances du protocole (sauf trois mots qui n'ont pu être entraînés que trois fois et qui sont représentés par des croix dans la Figure 6). Quatre temps de présentation sont donc recueillis pour chacun. Puis une moyenne est effectuée pour chaque présentation (c'est-à-dire que les premières présentations des 18 mots entraînés sont regroupés dans la « présentation 1 »).

On constate une baisse constante des temps d'évocation au fil des quatre présentations (Figure 5), comme nous pouvons l'observer à travers les données brutes (Figure 6).

Présentations du mot	1	2	3	4
BOUILLOIRE	4,061	21,023	3,129	1,613
CHRONOMETRE	4,428	2,042	4,44	1,292
MOLLET	27,078	2,068	1,699	1,885
ORTEILS	23,174	3,038	8,298	1,851
PAUPIERE	7,028	14,895	8,742	X
VASE	2,179	3,816	5,897	4,346
POELE	44,405	4,195	1,795	2,058
ANCRE	11,075	5,069	1,476	X
BRETELLES	7,094	2,05	8,21	1,236
CYGNE	2,354	1,01	3,458	1,045
GLAND	5,102	9,573	1,845	4,935
GRENIER	1,089	2,319	4,45	1,708
PIGEON	5,037	5,245	3,356	1,178
PRUNEAU	11,039	8,058	3,796	19,753
TAUPE	10,094	4,251	4,122	3,127
VIS	11,09	2,787	1,616	1,219
VENTILATEUR	1,077	ECHEC	1,867	1,75
GROSEILLE	4,749	8,14	1,904	X
MOYENNE des temps (s)	10,298	5,858	3,894	3,368

Figure 6 : Temps d'évocation de Paul pour les quatre présentations de chaque mot

Le mot « ventilateur » n'a pas pu être évoqué à la présentation 2. Il n'a donc pas pu être pris en compte dans le calcul de la moyenne.

- **Hypothèse opérationnelle 3 : Diminution du nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances**

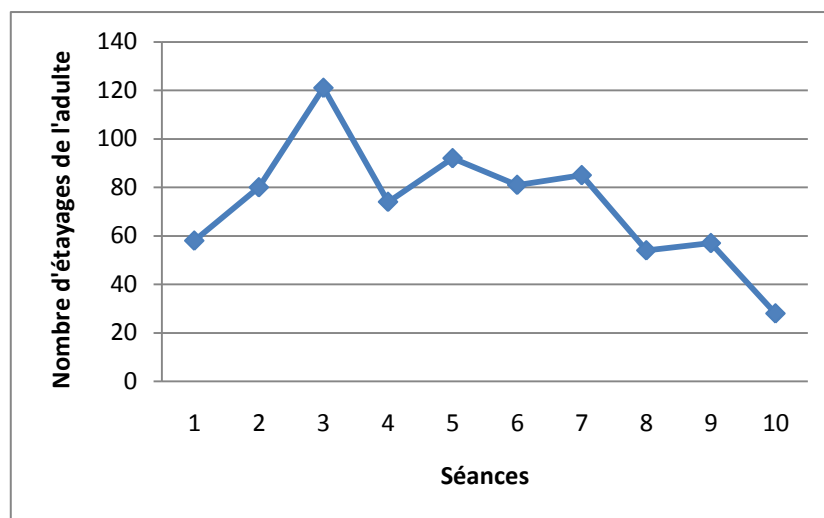


Figure 7 : Evolution du nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances pour Paul

On constate une diminution générale du nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances (Figure 7), bien que cette diminution ne soit pas constante (Figure 8).

Séances	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Etayages	58	80	121	74	92	81	85	54	57	28

Figure 8 : Nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances de Paul

II. Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés

1. Chloé

- **Hypothèse opérationnelle 4 : Au sein des mots non entraînés, on comptabilisera un plus grand nombre de mots évoqués en post-test qu'en pré-test.**

Chloé évoque 35% de mots non entraînés supplémentaires du pré-test au post-test, soit 6 mots parmi les 17 mots non évoqués au pré-test.

- **Hypothèse opérationnelle 5 : Au sein des mots non entraînés et évoqués en pré-test, les temps d'évocation diminueront du pré-test au post-test.**

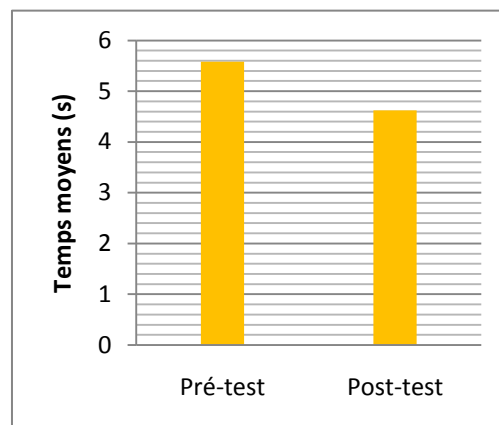


Figure 9 : Evolution des temps moyens d'évocation des mots non entraînés au fil des tests

Nous constatons que le temps moyen d'évocation des mots non entraînés diminue du pré-test au post-test (Figure 9).

Afin d'observer cette évolution pour chaque mot, nous nous attacherons à la Figure 10.

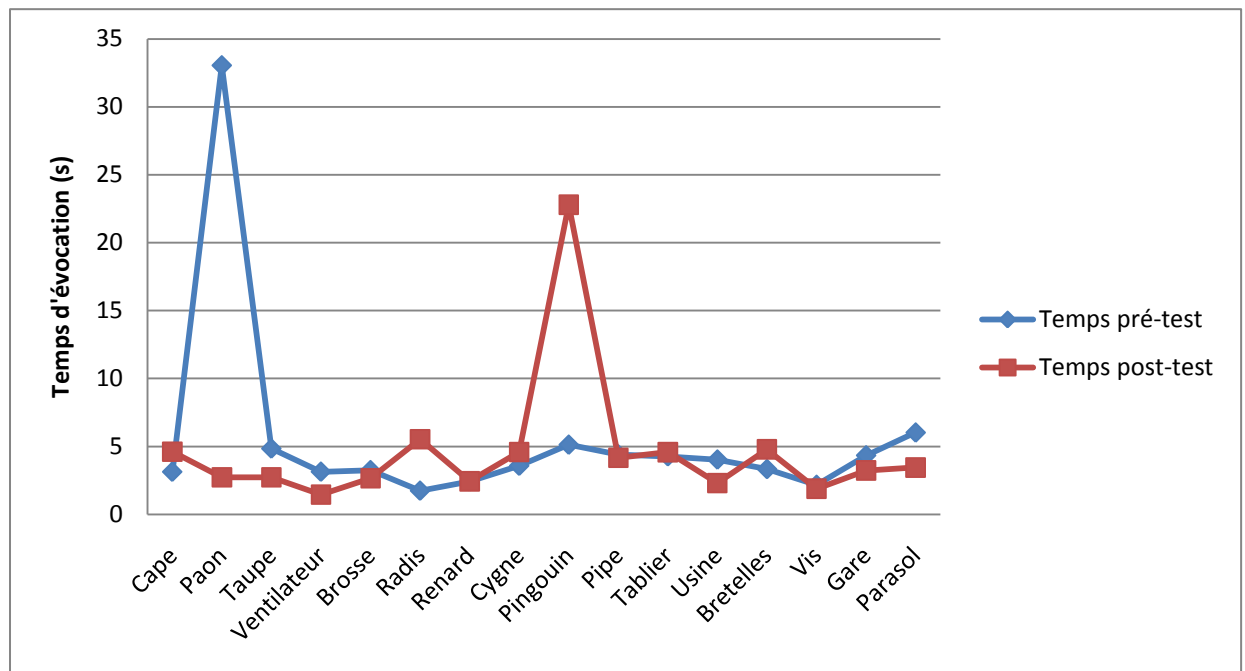


Figure 10 : Evolution des temps d'évocation des mots non entraînés en pré-test et en post-test

Pour Chloé, les temps d'évocation des mots non entraînés diminuent du pré-test au post-test pour 9 des 16 mots évoqués au pré-test.

2. Paul

- **Hypothèse opérationnelle 4 : Au sein des mots non entraînés, on comptabilisera un plus grand nombre de mots évoqués en post-test qu'en pré-test.**

Paul évoque 21% de mots non entraînés supplémentaires du pré-test au post-test, soit 4 mots parmi les 19 mots non évoqués au pré-test.

- **Hypothèse opérationnelle 5 : Au sein des mots non entraînés et évoqués en pré-test, les temps d'évocation diminueront du pré-test au post-test.**

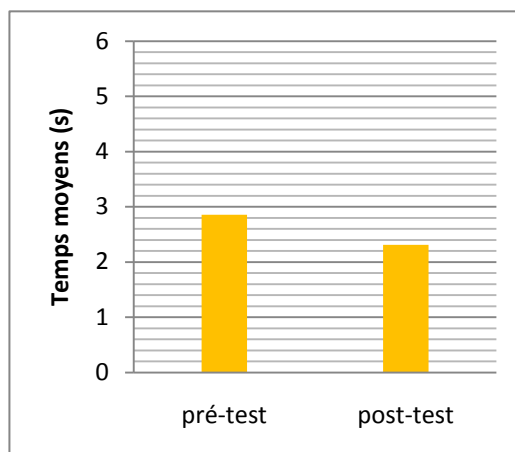


Figure 11 : Evolution des temps moyens d'évocation des mots non entraînés au fil des tests

Nous constatons que le temps moyen d'évocation des mots non entraînés diminue du pré-test au post-test (Figure 11).

Afin d'observer cette évolution pour chaque mot, nous nous attacherons à la Figure 12.

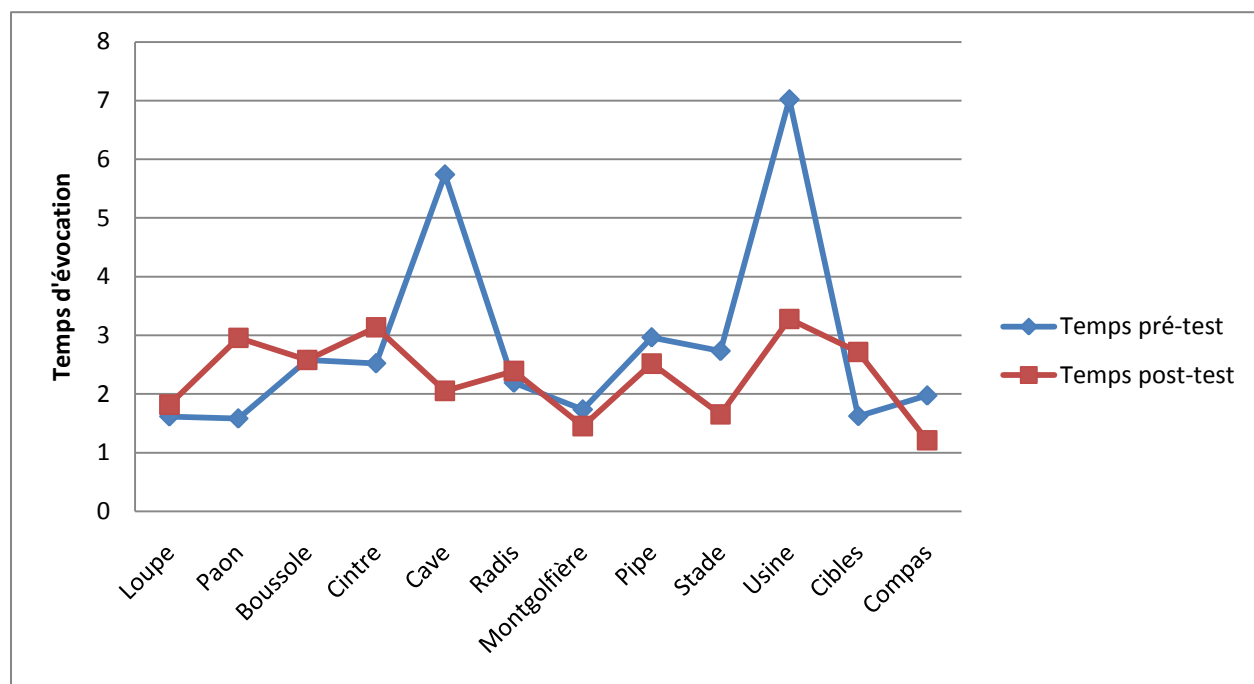


Figure 12 : Evolution des temps d'évocation des mots non entraînés en pré-test et en post-test

Pour Paul, les temps d'évocation des mots non-travaillés diminuent du pré-test au post-test pour 6 des 12 mots évoqués au pré-test.

III. Analyse qualitative

1. Chloé

- **Présentations des réponses aux questionnaires**

Au niveau de la conscience du trouble, Chloé se rend compte qu'elle a besoin de temps pour s'exprimer, qu'elle utilise beaucoup de mots « passe-partout » (mots sémantiquement vides) et qu'elle fait souvent remarquer ses difficultés (commentaires méta-cognitifs).

Chloé dit s'aider de gestes pour mieux se faire comprendre.

Le questionnaire destiné aux parents de Chloé confirme ces données : ils rendent compte des mêmes difficultés que celles exprimées par leur fille (manque du mot important, besoin de temps pour s'exprimer, utilisation de mots « passe-partout », commentaires méta-cognitifs, gestes de suppléance).

Ils notent également que Chloé redemande fréquemment le nom des choses (demande de vocabulaire) et explique régulièrement les mots au lieu de les évoquer (paraphrases).

- **Total d'erreurs sémantiques et phonologiques commises par l'enfant**

Chloé a commis, au total, 7 erreurs phonologiques et 25 erreurs sémantiques aux dix séances.

- **Evolutions des différents comportements de l'enfant et étayages de l'adulte au fil du jeu**

SEANCES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Définitions par l'usage	0%	0%	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%
Gestes d'accompagnement	29%	25%	40%	14%	25%	33%	0%	19%	0%	33%
Gestes de suppléance	0%	50%	20%	43%	42%	33%	33%	31%	33%	67%
Mimiques	71%	25%	40%	29%	25%	33%	50%	25%	50%	0%
Mimes	0%	0%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Paraphrases	0%	0%	0%	7%	0%	0%	17%	25%	17%	0%

Figure 13 : Parts des moyens de compensation utilisés spontanément par Chloé au fil des séances

Nous observons que Chloé utilise préférentiellement trois moyens de compensation au fil des séances : les gestes d'accompagnement et de suppléance, ainsi que les mimiques. Néanmoins, aucune donnée évolutive ne paraît pertinente au fil des séances, les résultats étant très aléatoires (Figure 13).

SEANCES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aides visuelles	8%	2%	4%	1%	7%	13%	4%	2%	0%	6%
Aides sémantiques	24%	9%	16%	3%	17%	9%	4%	12%	3%	16%
Aides contextuelles	5%	12%	12%	1%	10%	0%	2%	12%	0%	3%
Aides morphologiques	2%	0%	6%	0%	10%	2%	0%	5%	5%	3%
Feed-back positifs	14%	14%	10%	15%	12%	14%	23%	10%	21%	3%
Réponses négatives	0%	3%	0%	3%	5%	4%	2%	2%	8%	6%
Corrections explicites phonologiques	0%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	0%	3%	0%
Corrections explicites lexicales	0%	7%	0%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	3%
Corrections explicites syntaxiques	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	3%
Corrections explicites énonciatives	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Corrections explicites sémantiques	5%	5%	2%	4%	0%	2%	6%	0%	3%	3%
Questions fermées	13%	29%	18%	22%	20%	29%	25%	24%	16%	16%
Questions partielles	10%	2%	4%	4%	10%	9%	4%	2%	18%	3%
Questions ouvertes	2%	2%	4%	11%	0%	2%	6%	5%	8%	6%
Formulations	3%	5%	2%	8%	0%	7%	9%	2%	5%	3%
Répétitions partielles	2%	2%	6%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	3%
Répétitions totales	0%	0%	0%	1%	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Compléments de phrases	0%	5%	6%	8%	2%	4%	8%	2%	0%	3%
Reformulations	5%	0%	4%	5%	0%	4%	2%	7%	8%	0%
Ebauches phonémiques	6%	2%	8%	0%	0%	2%	4%	5%	3%	10%
Ebauches syllabiques	3%	2%	0%	7%	2%	0%	2%	0%	0%	6%

Figure 14 : Parts des étayages de l'adulte au fil des séances pour Chloé

Afin d'aider Chloé, l'adulte utilise préférentiellement les aides sémantiques, les aides contextuelles, les feed-back positifs et les questions fermées. Nous ne pouvons noter aucune évolution pertinente au niveau de ces étayages (Figure 14).

- **Evolution globale de l'entraînement des stratégies de compensation**

En premier lieu, Chloé préférait avoir recours au dessin ou au mime lorsque le choix lui était offert (case-stratégie « joker »). Le dessin était très synthétique, mais assez informatif car limité et ressemblant au mot cible. Ce caractère synthétique se retrouvait également dans le mime, mais la reconnaissance était plus difficile car Chloé limitait son mime à une seule séquence de gestes sans réussir à faire preuve de flexibilité.

Chloé était très anxieuse face aux stratégies verbales. Nos encouragements et nos étayages lui ont permis d'être plus confiante au fur et à mesure. Sa fluence restait réduite, et nécessitait un temps de réflexion important, mais les mots évoqués étaient la plupart du temps précis et informatifs. Pour cela, nous l'étayions beaucoup par des questions fermées.

- **Moyens de compensation utilisés lors du pré-test et du post-test en cas d'échec à l'évocation des mots**

Au cours du pré-test, Chloé produit uniquement des commentaires méta-cognitifs lorsqu'elle n'arrive pas à évoquer le mot.

Au cours du post-test, Chloé utilise sept paraphrases (par exemple : « Comme un pull sauf que ça s'ouvre au milieu » pour le mot « gilet »), sept définitions par l'usage (par exemple : « C'est pour ranger les affaires » pour le mot « commode ») et un geste de suppléance (geste de fouetter pour le mot « fouet »). Lorsque Chloé utilise les paraphrases et les définitions par l'usage, elle parvient ensuite à évoquer le mot quatre fois (trois fois après une paraphrase et une fois après une définition par l'usage).

2. Paul

- **Présentations des réponses aux questionnaires**

Au niveau de la conscience du trouble, Paul se rend compte qu'il utilise beaucoup de mots « passe-partout » et de gestes pour remplacer les mots (gestes de suppléance), qu'il demande fréquemment le nom des choses (demandes de vocabulaire) et qu'il fait souvent remarquer ses difficultés (commentaires métacognitifs). Il constate qu'il réussit à évoquer un mot à certains moments et non à d'autres (dissociation automatico-volontaire, ou bien difficulté élective d'évocation).

Paul dit utiliser le dessin pour mieux se faire comprendre.

Le questionnaire destiné aux parents de Paul confirme ces données : ils rendent compte des mêmes difficultés que celles exprimées par leur fils (manque du mot important, commentaires méta-cognitifs, quelques gestes et une dissociation automatico-volontaire) et insistent sur l'utilisation du dessin comme moyen de médiation.

- **Total d'erreurs sémantiques et phonologiques commises par l'enfant durant les séances**

Paul a commis, au total, 8 erreurs phonologiques et 44 erreurs sémantiques.

- **Evolutions des différents comportements de l'enfant et étayages de l'adulte au fil du jeu**

Nous observons que Paul utilise préférentiellement trois moyens de compensation au fil des séances : les gestes d'accompagnement et de suppléance, ainsi que les mimiques. Néanmoins, aucune donnée évolutive ne paraît pertinente au fil des séances, les résultats étant très aléatoires (Figure 15).

SEANCES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Définitions par l'usage	17%	0%	14%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Gestes d'accompagnement	0%	50%	43%	0%	60%	0%	25%	25%	67%	0%
Gestes de suppléance	67%	17%	43%	100%	40%	33%	25%	0%	0%	75%
Mimiques	0%	33%	0%	0%	0%	67%	50%	50%	33%	25%
Mimes	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Paraphrases	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	25%	0%	0%

Figure 15 : Parts des moyens de compensation utilisés spontanément par Paul au fil des séances

SEANCES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aides visuelles	0%	11%	2%	12%	4%	5%	5%	6%	5%	14%
Aides sémantiques	12%	20%	7%	22%	4%	22%	6%	17%	0%	25%
Aides contextuelles	5%	11%	4%	9%	1%	7%	5%	11%	2%	11%
Aides morphologiques	0%	4%	0%	0%	0%	4%	0%	6%	2%	0%
Feed-back positifs	9%	5%	10%	4%	12%	4%	19%	0%	11%	0%
Réponses négatives	5%	3%	12%	3%	2%	10%	6%	6%	11%	4%
Corrections explicites phonologiques	3%	0%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Corrections explicites lexicales	5%	0%	3%	0%	7%	0%	1%	2%	0%	0%
Corrections explicites syntaxiques	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Corrections explicites énonciatives	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Corrections explicites sémantiques	2%	5%	3%	3%	14%	1%	11%	2%	11%	0%
Questions fermées	26%	6%	21%	18%	33%	25%	20%	30%	19%	36%
Questions partielles	17%	4%	8%	1%	1%	7%	7%	2%	18%	4%
Questions ouvertes	3%	1%	5%	3%	3%	2%	0%	4%	7%	0%
Formulations	2%	1%	5%	5%	5%	0%	14%	4%	5%	0%
Répétitions partielles	0%	5%	0%	5%	0%	1%	0%	9%	0%	0%
Répétitions totales	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Complétions de phrases	3%	8%	9%	0%	1%	2%	2%	4%	4%	4%
Reformulations	0%	4%	1%	5%	8%	1%	2%	0%	4%	4%
Ebauches phonémiques	5%	8%	6%	5%	1%	2%	1%	0%	0%	0%
Ebauches syllabiques	2%	5%	2%	4%	2%	4%	1%	0%	4%	0%

Figure 16 : Parts des étayages de l'adulte au fil des séances pour Paul

Afin d'aider Paul, l'adulte utilise préférentiellement les aides sémantiques, les aides contextuelles, les feed-back positifs, les réponses négatives, les corrections explicites de nature sémantique et les questions fermées. Nous ne pouvons noter aucune évolution pertinente au niveau de ces étayages (Figure 16).

- **Evolution globale de l'entraînement des stratégies de compensation**

En premier lieu, Paul préférait avoir recours au dessin ou au mime lorsque le choix lui était offert (case-stratégie « joker »). Ces stratégies non verbales étaient très peu informatives, Paul se perdait dans les détails sans tenir compte de la compréhension de son interlocuteur. Au niveau du dessin, Paul dessinait tout le contexte ou des idées associées au mot cible sans se focaliser sur ce dernier. Et pour le mime, il réalisait de grands gestes exagérés tout en déambulant de façon excessive dans la pièce. Dans ces deux stratégies, Paul persévérait fréquemment sans chercher à faire preuve de flexibilité (faire deviner d'une autre façon), se rendre compte de ses erreurs, ou tenir compte des étayages de l'adulte. Le manque d'informativité de Paul le mettait donc très en difficulté pour se faire comprendre.

Les stratégies verbales étaient décrites comme « compliquées » par Paul au début, mais il a vite pris plaisir à les utiliser également. Il était très fluent bien que son discours reste peu compréhensible, à l'instar du mime et du dessin. Il utilisait de nombreux mots et expressions passe-partout (« c'est comme ça », « le truc », pronoms indéfinis, etc.), se perdait très rapidement dans des récits personnels qui s'éloignaient de la cible, éprouvait des difficultés à l'évocation lexicale simple ou encore à distinguer les parties d'un objet de ses fonctions ou autres caractéristiques.

- **Moyens de compensation utilisés lors du pré-test et du post-test en cas d'échec à l'évocation des mots**

Au cours du pré-test, Paul produit uniquement des commentaires méta-cognitifs lorsqu'il n'arrive pas à évoquer le mot.

Au cours du post-test, Paul utilise cinq paraphrases (par exemple : « Dans le grenier pour le vin » pour le mot « Tonneau »), trois définitions par l'usage (par exemple : « C'est pour ramer » pour le mot « rame » qu'il réussit ensuite à évoquer) et quatre gestes de suppléance (par exemple : geste de faire sauter une crêpe pour le mot « poêle »). Lorsque Paul utilise les définitions par l'usage, il parvient ensuite à évoquer le mot deux fois.

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

IV. Discussion et validation des hypothèses

1. Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique

- **Chloé**

On remarque un effet important de l'entraînement sur les dix-huit mots. En effet, seize des dix-huit mots sont évoqués au post-test (hypothèse opérationnelle 1) et on observe une diminution constante de la moyenne d'évocation de chaque mot au fil des trois premières présentations (hypothèse opérationnelle 2), bien que ceci ne perdure pas à la quatrième présentation.

Cependant, une analyse détaillée nous permet de voir que seulement quatre des dix-huit mots voient leurs temps d'évocation diminuer de façon constante au fil des quatre présentations. Il est alors important de préciser que nous nous sommes attachées principalement aux moyennes des temps d'évocation de chaque présentation compte tenu de données théoriques et cliniques. En effet, les apprentissages de l'enfant dysphasique demandent davantage de temps et d'occurrences que ceux d'enfants tout-venant, et les résultats peuvent être très variables d'un moment à l'autre. Du reste, l'orthophoniste de Chloé a attiré notre attention sur la variabilité de ses performances, dépendant de facteurs externes difficiles à déterminer (fatigue, stress, état émotionnel, période de l'année, jour, moment de la journée, interlocuteur, etc.), ce que nous avons pu attester au fil des séances.

Ainsi, en s'attachant aux moyennes des temps d'évocation des mots entraînés, nous observons une augmentation entre la troisième et la quatrième présentation des mots. Trois valeurs extrêmes semblent être à l'origine de cette augmentation (BOUILLOIRE 27,046s ; BOUSSOLE 27,118s ; GILET 44,936s). L'importance de ces valeurs pourrait s'expliquer en partie par la « variabilité » du trouble de Chloé, mais également par le fait que l'entraînement n'ait pas été suffisant pour faciliter l'accès à ces trois mots qui n'obtiennent pas les résultats escomptés au post-test (GILET n'est pas évoqué, BOUILLOIRE est évoqué en 35,314s, et seul BOUSSOLE obtient un temps d'évocation satisfaisant avec 4,883s).

Au niveau des étayages, on observe une diminution générale de ceux-ci au fil des séances (hypothèse opérationnelle 3). Il est admis qu'une intervention ciblée sur un des processus suivant : l'emmagasinage ou la récupération du mot, a un impact sur l'autre (Coulombe, 2004). Dans notre protocole, nous avons entraîné l'emmagasinage du mot à travers un travail sémantique basé sur la multimodalité. Les étayages de l'adulte ne sont donnés que si l'enfant apparaît en difficultés (visible ou demande d'aide explicite). En regard des résultats, on peut donc penser que le travail d'emmagasinage a permis à Chloé d'affiner les représentations qu'elle avait des mots entraînés (signifiants et signifié), et a également eu un impact sur ses capacités de récupération du mot : celles-ci requièrent progressivement moins d'étayages (aides à la récupération du mot).

Cependant, ces conclusions peuvent être nuancées par une approche qualitative des séances. On observe que Chloé gagne en autonomie, se rend davantage compte de ses erreurs et effectue de ce fait plus d'autocorrections spontanées, ce qui peut expliquer en partie la diminution du nombre d'étayages de l'adulte.

- **Paul**

On remarque un effet important de l'entraînement sur les dix-huit mots. En effet, quinze des dix-huit mots sont évoqués au post-test (hypothèse opérationnelle 1) et on observe une diminution constante de la moyenne d'évocation de chaque mot au fil des quatre présentations (hypothèse opérationnelle 2).

Cependant, une analyse détaillée nous permet de voir que seulement trois des dix-huit mots voient leurs temps d'évocation diminuer de façon constante au fil des quatre présentations. Ce qui confirme l'importance de s'attacher aux moyennes plutôt qu'aux résultats bruts chez ces enfants.

Au niveau des étayages, on observe une diminution générale de ceux-ci au fil des séances (hypothèse opérationnelle 3), en dépit d'une augmentation à la troisième séance. Celle-ci peut s'expliquer par des facteurs comportementaux : au cours de cette séance, Paul présentait une agitation importante et il était nécessaire d'utiliser davantage d'étayages pour recentrer son attention. Malgré cela, le travail d'emmagasinage a donc porté ses fruits puisqu'il a également eu un impact sur les capacités de récupération de Paul qui requiert moins d'étayages.

2. Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés

- **Chloé**

Il est vraisemblable qu'une rééducation de nature sémantique, fonctionnant dans un premier temps sur un mode « items spécifiques », permette ensuite à l'enfant de développer des stratégies sémantiques plus générales qui l'aideront plus tard à appliquer des « procédures sémantiques » (catégorisation, similarités et différences, etc.) sur d'autres items non entraînés (Bragard, 2005).

De ce fait, nous nous attendions à une augmentation au post-test du nombre de mots évoqués et non entraînés (hypothèse opérationnelle 4). Ceci est confirmé par les résultats de Chloé, qui réussit à évoquer 35% de mots non travaillés supplémentaires entre le pré-test et le post-test, soit six mots parmi dix-sept.

Dans une perspective plus générale, on peut observer qu'en entraînant dix-huit « items spécifiques », six mots supplémentaires sont récupérés alors même qu'ils n'ont pas été travaillés. Cette généralisation d'un tiers des items spécifiques présage une évolution positive des capacités d'expression orale de cette enfant dysphasique.

Dans une même attente de généralisation des acquis, les temps moyens d'évocation des mots non entraînés et évoqués au pré-test diminuent du pré-test au post-test (hypothèse opérationnelle 5). L'hypothèse est donc validée pour Chloé, bien qu'il faille toujours privilégier les moyennes aux scores bruts pour affirmer cela. En effet, seulement neuf des seize mots concernés (non entraînés et évoqués au pré-test) voient leurs temps d'évocation diminuer du pré-test au post-test, ce qui ne représente donc pas une importante majorité, mais est assez représentatif des performances « variables » de Chloé.

- **Paul**

Paul réussit à évoquer 21% de mots non travaillés supplémentaires entre le pré-test et le post-test, soit quatre mots parmi dix-neuf (hypothèse opérationnelle 4), et les temps moyens d'évocation des mots non entraînés et évoqués au pré-test diminuent du pré-test au post-test (hypothèse opérationnelle 5). Ces résultats valident également nos hypothèses. On observe une généralisation d'environ un cinquième des « items spécifiques » et on retrouve chez Paul une variabilité pratiquement similaire à celle de Chloé (seulement six des douze mots voient leurs temps d'évocation diminuer de façon constante).

3. Evolution générale des comportements des enfants au cours du protocole

- **Chloé**

L'utilisation des questionnaires montre que Chloé et ses parents sont bien conscients du trouble et des moyens que Chloé met en place quotidiennement pour le contourner. Or, il est préconisé de s'attacher à ce qui est naturellement utilisé dans le milieu de l'enfant pour élaborer un programme d'intervention, et ce afin de maximiser les chances de succès (Coulombe, 2004). Ces questionnaires ont donc confirmé que Chloé était dans les meilleures conditions pour participer au protocole. En effet, en étant consciente des stratégies qu'elle privilégiait, elle comprenait l'importance de les renforcer.

Chloé, âgée de 10 ans 11 mois, utilise principalement des moyens de compensation non-verbaux lors des séances, ce qui ne va pas dans le sens de la littérature. En effet, à partir de huit ans, les enfants utiliseraient préférentiellement des moyens de compensation verbaux, laissant aux enfants plus jeunes les moyens non-verbaux (Lormet, 2000). Cependant, nous avons pu constater que Chloé commençait à se saisir de ces moyens verbaux, à l'exemple des comportements au post-test.

Chloé étant assez précise dans ses interventions, l'adulte n'avait pas besoin de réaliser de nombreuses corrections explicites. D'autre part, la part importante des aides sémantiques et contextuelles s'explique par la nature du protocole, basé sur un renforcement sémantique. Chloé requerrait également de nombreux encouragements pour dépasser son hypospontanéité, ce qui explique le nombre important de questions fermées et de feedback positifs.

Au niveau de l'entraînement des stratégies de compensation, Chloé était de plus en plus à l'aise et participative, elle s'essayait davantage aux stratégies qu'elle aurait auparavant redoutées.

- **Paul**

L'utilisation des questionnaires montre que Paul et ses parents sont bien conscients du trouble et des moyens que Paul met en place quotidiennement pour le contourner. Cependant, l'utilisation du dessin comme moyen de médiation entre eux nous paraît étonnante, étant donné le manque d'informativité de Paul à ce niveau. Bien que conscient de son trouble, Paul semble davantage dans l'impulsivité que dans la mobilisation de stratégies conscientes pour le contourner. Ces observations peuvent s'expliquer en partie par son jeune âge et son tempérament spontané.

Comme Chloé, Paul, âgé de 9 ans 1 mois, utilise principalement des moyens de compensation non-verbaux lors des séances. Cependant, nous avons pu constater que Paul commençait à se saisir de ces moyens verbaux, à l'exemple des comportements au post-test. Néanmoins, cette amélioration reste moins importante que celle de Chloé (ceci pouvant s'expliquer par la différence d'âge).

Paul étant spontané, fluent et impulsif dans ses interventions, l'adulte était contraint de le recentrer fréquemment à l'aide de questions fermées, de réponses négatives ou de corrections explicites, principalement de nature sémantique. Des feed-back positifs suivaient souvent ces corrections afin de l'encourager à poursuivre malgré tout. D'autre part, la part importante des aides sémantiques et contextuelles s'explique par la nature du protocole, basé sur un renforcement sémantique.

Au niveau de l'entraînement des stratégies de compensation, Paul n'a pas présenté d'évolution manifeste. Très participatif dès le début du protocole, son discours est resté cependant peu contrôlé. En effet, Paul ne prenait pas souvent en compte nos remarques, poursuivait dans son idée et persévérait. Nous pouvons expliquer ceci par une des remarques faites par ses parents au cours du questionnaire qui disait que Paul préférait faire des erreurs, quitte à se tromper ou paraître ridicule, plutôt que de prendre du temps à répondre ou ne rien dire.

Les résultats obtenus pour Chloé et Paul sont donc en faveur de nos hypothèses initiales : un entraînement sémantique basé sur la multimodalité a un effet positif sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique et ses répercussions semblent se généraliser à d'autres mots non entraînés.

Cependant, dans un suivi longitudinal, il est important de tenir compte des effets développementaux (cinq mois de plus), scolaires (nouveaux apprentissages) et ceux de la rééducation orthophonique (travail sémantique) qui peuvent également expliquer les améliorations obtenues au post-test.

Comme dans toute expérimentation, des biais peuvent nuancer ces résultats encourageants.

V. Critiques méthodologiques

1. Critiques du matériel et de son utilisation

- **Epreuves de test**

Tout d'abord, nous présentons les biais qui n'ont pas pu être contrôlés lors des épreuves de test :

- Les images sélectionnées pour les épreuves de dénomination et de désignation n'ayant pas été étalonnées, nous ne pouvions être assurées de leur reconnaissance par l'enfant. Ces images étaient les mêmes pour les deux épreuves, un effet de reconnaissance pouvait également biaiser les scores en désignation, bien qu'il paraisse difficile de mémoriser une si grande quantité d'images (55 images en noir et blanc, et davantage en désignation).
- Le choix des distracteurs pour l'épreuve de désignation a été effectué le plus rigoureusement possible. Chaque mot-cible possédait un distracteur phonologique, un distracteur sémantique et un distracteur neutre. Cependant, ces choix n'ont pas été étalonnés et dépendent de nos propres idées, notamment pour la neutralité du troisième distracteur, ce qui peut constituer un biais. De plus, nous n'avons pas pu contrôler des variables telles que la fréquence, l'âge d'acquisition ou le voisinage du mot, qui ont pu avoir un impact sur les résultats.
- Nous avons sélectionné les dix-huit mots du protocole selon les résultats aux épreuves de dénomination et désignation. Or, il existe deux situations particulières qui pourraient permettre à l'enfant de désigner correctement l'image du mot-cible (sans l'avoir dénommée précédemment) sans qu'il s'agisse pour autant d'un trouble de l'évocation lexicale pour ce mot. En premier lieu, il est possible que l'enfant ait procédé par élimination pour désigner le bon mot, ce qui signifierait qu'il ne possède pas ce mot dans son stock lexical. En second lieu, il est également probable que l'enfant ait désigné correctement le mot-cible mais ne soit pas encore en mesure de le dénommer car celui-ci est en cours d'acquisition.
- La consigne lors du pré-test ne contenait pas l'indication explicite « d'expliquer autrement si le mot ne vient pas », contrairement au post-test, ce qui peut expliquer qu'il y ait davantage de moyens de compensation utilisés par les enfants dans le post-test que dans le pré-test. Cependant, l'observation qualitative nous permet de nuancer ce propos puisque nous avons remarqué que Chloé et Paul recourraient plus spontanément aux moyens de compensation lors du post-test, au delà de la consigne.
- Nous n'avons pas pu avoir recours à une population contrôle, faute de temps et de moyens. Cela aurait pu être intéressant afin d'interpréter nos résultats et ainsi faire une comparaison de l'impact de notre jeu entre des enfants tout-venant et les deux patients dysphasiques de ce mémoire.
- Il aurait été intéressant d'effectuer une analyse statistique afin de comparer l'évolution des scores chez un même patient (comparaison intra-sujet), mais ceci ne nous a pas paru réalisable étant donné certaines variables non contrôlées : mots non travaillés à toutes les séances, écarts entre les séances entraînant un mot non constants (bien que nous ayons fait en sorte de les rendre les plus constants possibles), modalités différentes selon les mots, etc.

- **Matériel du protocole**

Il est préconisé d'avoir recours à la modalité visuelle dans la prise en charge des enfants dysphasiques, nous avons donc privilégié cette modalité lors de la conception du jeu (utilisation de pictogrammes pour les consignes, plateau de jeu avec des rayons chargés d'images, planches d'activités essentiellement visuelles, etc.). Toutefois, nous nous sommes rendu compte que les enfants pouvaient être mis en difficultés par la trop grande quantité d'informations visuelles. Par exemple, Paul prenait souvent du temps à retrouver la vignette du mot-cible qu'il cherchait sur le plateau de jeu. De plus, au début du protocole, il était difficile pour les deux enfants de suivre les « listes de courses » et principalement de comprendre qu'il fallait se référer au mode d'emploi des pictogrammes pour effectuer les activités.

Néanmoins, l'aspect ludique du protocole, sous forme de jeu, a été stimulant pour Chloé et Paul. Ils se sont appliqués afin de gagner des points (notamment en cherchant les cases-stratégies), aimaient utiliser les « passages secrets » ou planifier leurs trajets pour arriver le plus vite possible (Chloé) et recourraient également à l'humour (« je vais acheter mon MOLLET aujourd'hui ! »).

Nous avons choisi les activités en accord avec le modèle d'illis et Caramazza (multiplication des canaux d'entrées et de sorties) et des objectifs de rééducation. Suite à leur application dans notre protocole, nous tentons à présent d'en avoir une approche critique :

- **Activité « son » :** Le modèle d'illis et Caramazza ne prend pas en compte la reconnaissance des gnosies auditives par un système particulier, nous n'avons donc pas pu nous y référer. De plus, d'après les principales hypothèses étiologiques, les enfants dysphasiques présenteraient un déficit perceptif du traitement temporel auditif (Tallal, 2000), ce qui pourrait questionner sur l'utilisation ce canal. Lors du protocole, les enfants ont éprouvé des difficultés à reconnaître certains sons, mais les corrections explicites données par l'adulte permettaient également de relier le signifiant auditif à un signifié que l'enfant possédait.
- **Activité « manipulation » :** Le modèle d'illis et Caramazza prend en compte la reconnaissance visuelle de l'objet (par le SRV) mais pas sa manipulation. Manipuler l'objet semble avoir aidé Chloé et Paul à accéder et à mettre en mots les idées qu'ils pouvaient avoir en tête à ce sujet. Cela leur permettait aussi de pouvoir ajouter des informations qui leur venaient au fur et à mesure (par exemple : manipuler le CHRONOMETRE les a aidé à verbaliser le fait qu'il faille appuyer sur un bouton et regarder les chiffres défiler). A travers les reformulations que nous faisons de leurs histoires, nous accompagnons les enfants dans la textualisation de leurs discours. De plus, les enfants se sont appropriés les objets et les utilisaient parfois comme aides à l'évocation lors d'autres activités.
De nombreuses études ont montré que la narration des enfants dysphasiques était plus pauvre que celle d'enfants tout venants (Botting, 2002) avec certaines caractéristiques que nous pouvons retrouver chez Chloé comme chez Paul : moins d'éléments de la situation initiale et des récits plus courts (Reilly & al. 2004), ainsi

que des omissions d'informations et un manque de cohésion et de structure dans le récit (Miranda & al. 1998).

Il est donc intéressant de travailler cette narration qui est difficile, cela permet notamment de travailler l'évocation lexicale au niveau du discours. Une étude ayant effectué un entraînement du même type a révélé un changement des caractéristiques du manque du mot, mais sans diminution de ce manque du mot dans le discours (Marks & Strokes, 2010).

- **Activité « définition » :** Les difficultés de l'enfant dysphasique pouvant également se répercuter sur l'écrit, la lecture des définitions a pu s'avérer difficile (principalement pour Chloé). D'autre part, nous étions fréquemment amenées à reformuler et à affiner les définitions pour aider les enfants à accéder au mot-cible. Mais cela semble leur avoir profité en affinant davantage les représentations sémantiques du mot.
- **Activité « désignation » :** Un des biais de cette activité peut être le choix des images, basé sur notre propre jugement (caractère abstrait/concret). Toutefois l'analyse visuelle de quatre images différentes, même de certaines images abstraites plus complexes, permettait de créer des liens et d'étendre la représentation du mot. L'objectif de cette activité était notamment de faire verbaliser les enfants sur les points communs, les différences ou les caractéristiques spécifiques de chaque image, ce qui s'est avéré difficile. L'adulte devait prendre le relais régulièrement.
- **Activité « localisation » :** Expliquer leurs choix était souvent difficile pour les enfants qui se servaient des mêmes arguments généraux à chaque lieu choisi. L'adulte devait donc fournir de nombreux étayages tout en leur laissant le temps d'intervenir à nouveau s'ils en avaient envie. Cependant, l'aspect ludique d'imaginer un mot-cible dans différents contextes plaisait particulièrement aux enfants.
- **Activité « catégorisation » :** Les catégories choisies pour cette activité se sont révélées hétérogènes, certaines étant plus précises que d'autres et donc plus faciles pour les enfants (par exemple, la catégorie « appareils électroménagers » était plus évidente que la catégorie « objets » qui regroupait une plus grande diversité d'items). Chloé et Paul étaient performants pour nommer la bonne catégorie mais ce qui se révélait plus difficile était de verbaliser les points communs entre les différents éléments d'une même catégorie (créer des liens).
- **Activité « mime » :** Pour Chloé comme pour Paul, l'activité mime a été effectuée par l'adulte, dans le but de leur montrer qu'il était possible de s'exprimer par gestes. L'enfant pouvait ensuite l'expérimenter à travers la stratégie non verbale du « mime ».
- **Activité « absurde » :** Cette activité était matérialisée par des planches de quatre dessins, réalisés par nos soins. Le caractère plus ou moins abstrait et représentatif du dessin a pu mettre en difficultés les enfants qui y voyaient l'absurdité alors qu'elle n'y était pas. Néanmoins, cette activité a permis aux enfants de se familiariser avec l'usage et les différentes caractéristiques visuelles de l'item.

Nous examinons à présent les stratégies de compensation entraînées afin d'en avoir une approche critique :

- **Les stratégies non-verbales (« dessin » et « mime ») :** Celles-ci étaient très appréciées des enfants bien que Paul et Chloé manquent fréquemment d'informativité et de flexibilité (persévérations). Il était donc pertinent de les entraîner.
- **Les stratégies verbales (« évocation lexicale », « définition » et « parties d'un tout ») :** Ces stratégies mettaient davantage en difficultés les enfants pour lesquels se limiter à évoquer un seul mot était difficile (« évocation lexicale »), de même que donner une définition informative et précise (« définition ») ou encore se restreindre à la description du mot-cible (« parties d'un tout »). Pour cette dernière stratégie, nous leur demandions de se créer une image mentale et de la décrire.

Une critique de ces stratégies peut reposer sur le fait qu'elles aient été travaillées de façon aléatoire, en fonction des déplacements du pion sur le plateau.

2. Critique du protocole et des résultats

Les conditions de passation du protocole nous ont semblé satisfaisantes et assez ritualisées pour permettre aux enfants de se sentir en confiance et d'exprimer leurs compétences de façon naturelle. En effet, nous nous rendions toutes les semaines aux mêmes horaires aux domiciles des enfants et nous nous installions toujours de la même façon. L'utilisation de la caméra n'a pas semblé les déranger, ils en ont fait abstraction dès le début.

Au cours du protocole, la fatigue et le comportement pouvaient varier chez l'enfant comme chez l'adulte selon les circonstances. Ces disparités ont pu interférer sur les performances des enfants ou le comportement plus ou moins étayant de l'adulte, bien que nous essayions de minimiser ces facteurs extérieurs. Par exemple, Paul semblait distrait et peu concentré le jour du post-test.

Au niveau des résultats, plusieurs biais n'ont pas pu être contrôlés :

- Trois des dix-huit mots ne sont vus que sous trois modalités au lieu de quatre, ce qui peut expliquer certains résultats. En effet, chez Chloé comme chez Paul, un de ces trois mots n'est pas évoqué au post-test.
- Le nombre de mots entraînés n'est pas constant à chaque séance : il varie entre 6 et 8 mots par séance (7 séances entraînant 7 mots, 2 séances entraînant 8 mots et 1 séance entraînant 6 mots). Ces variations s'expliquent par un souci de rigueur. En effet, l'intrication des facteurs suivants nous y a obligées : écarts entre les séances pour un même mot entraîné, modalités différentes lors d'une même séance pour les différents mots entraînés, nombre de séances, catégories différentes lors d'une même séance, nombre de mots, etc.

-
- Chaque mot est entraîné selon quatre des sept modalités possibles. Or il est vraisemblable que certaines modalités fonctionnent mieux que d'autres, ce qui pourrait interférer dans les facilités d'évocation d'un mot ou non de l'autre. Nous n'avons pas pu étudier les effets respectifs de chaque modalité sur l'évocation du mot.
 - A la deuxième présentation de l'image VENTILATEUR, Paul n'a pas réussi à évoquer le mot. Nous n'avons donc pas pu insérer un temps d'évocation pour ce mot dans la moyenne des temps de la deuxième présentation, ce qui biaise cette moyenne qui devrait être supérieure à 5,858 secondes. Malgré cela, on peut penser que la diminution reste constante entre les présentations, cette moyenne étant toujours comprise entre 10,298 secondes (première présentation) et 3,894 secondes (troisième présentation).
 - Les analyses des séances filmées ont été réalisées à l'aide de grilles d'observations. Celles-ci devaient nous permettre de rester les plus objectives et rigoureuses possibles, afin de pouvoir analyser individuellement les séances (chaque étudiante a réalisé la moitié des vingt analyses). Toutefois, des variations peuvent être retrouvées au niveau des temps d'évocation (le chronomètre devait être enclenché à l'instant où l'enfant voyait l'image), mais aussi de l'analyse des comportements observés (types d'erreurs, d'étayages et de moyens de compensation).
Les grilles d'observations restent subjectives, mais complétées par des indications de personnes proches de l'enfant (ici grâce aux questionnaires parentaux) elles présentent un moyen d'évaluation assez complet (Collette & Schelstraete, 2011).

VI. Apports personnels et perspectives

Au delà des résultats du protocole, ce mémoire nous aura permis de développer notre expérience clinique et principalement :

- Parvenir à créer du matériel selon des objectifs thérapeutiques ciblés,
- Elaborer un projet thérapeutique sur dix séances,
- Appréhender les évolutions d'un suivi longitudinal,
- Orienter notre travail de façon écologique afin d'être au plus près des besoins des enfants (notamment avec les stratégies de compensation),
- Etablir un contact avec les familles des patients et d'autres professionnels (orthophonistes, linguistes et chercheurs),
- Instaurer un climat de soins et ajuster nos étayages aux interventions de l'enfant,
- Retrouver au niveau clinique des symptômes langagiers et comportementaux cités dans la littérature,
- Appréhender deux profils très différents de deux enfants ayant le même type de dysphasie,
- Affiner nos capacités d'observation en s'appuyant sur une démarche rigoureuse (grilles d'observation).

Finalement, les objectifs que nous nous étions fixés pour ce mémoire nous semblent réalisés de façon satisfaisante. En appliquant un protocole rigoureux, nous avons réussi à adopter une démarche clinique et nous avons observé l'utilité d'une approche rééducative spécifique auprès d'enfants dysphasiques. Les résultats et les observations quantitatives et qualitatives trouvés nous ont permis d'évaluer cette démarche.

De plus, les résultats obtenus sont en faveur des hypothèses générales de ce travail : le recours à la multimodalité lors d'un travail sémantique, associé à un entraînement de stratégies de contournement, semble réduire les difficultés orales de l'enfant dysphasique.

Mais il nous faut relativiser ces résultats qui nous permettent uniquement de répondre à des hypothèses opérationnelles spécifiques à propos de deux cas particuliers, sans pouvoir prétendre étudier l'intégralité de l'expression orale de l'enfant dysphasique. Pareillement, nous aurions pu étudier l'impact de chaque modalité d'entrée et de sortie sur l'amélioration de l'évocation du mot mais ceci s'avérerait trop coûteux pour notre mémoire, nous pouvons donc seulement dégager un résultat général qui est celui d'une amélioration globale des capacités d'évocation suite à un travail multimodal.

De même, ces améliorations sont constatées seulement sur une période courte et il serait intéressant de refaire passer l'épreuve de post-test six mois plus tard par exemple. Nous pourrions alors voir si les performances des enfants ont régressé, se sont maintenues ou encore se sont améliorées, et ceci au niveau des mots entraînés et non entraînés lors du protocole. Ceci pourrait permettre de relativiser l'intérêt d'un travail « items spécifiques » par exemple si les scores aux items entraînés ou non entraînés sont inférieurs à ceux du dernier post-test.

Comme cité précédemment, nous ne pouvons pas non plus savoir quelle a été l'importance de facteurs externes ou développementaux sur les résultats de l'entraînement, et donc quels ont été les rôles de la multimodalité et du travail sémantique dans ces résultats. Il est souvent difficile de savoir pourquoi quelque chose fonctionne ou ne fonctionne pas (Coulombe, 2004).

Afin de réduire ce biais, c'est-à-dire de contrôler davantage l'efficacité de la rééducation apportée, nous aurions pu avoir recours à la création de « lignes de base » comme certains auteurs le préconisent (Bragard, 2011). Il s'agit de fixer à l'avance dans un protocole ce qui sera travaillé et ce qui ne le sera pas, en s'assurant que l'influence possible entre ces deux groupes soit minime. Ainsi, en comparant les performances pré- et post-thérapeutiques entre ce qui a été entraîné ou non, les progrès du patient pour ce qui a été entraîné reflètent davantage l'efficacité réelle de la rééducation que dans un protocole sans « lignes de base ».

Dans une rééducation de nature lexicale, il s'agirait de fixer des catégories lexicales travaillées et d'autres non travaillées, en postulant qu'il soit peu probable que l'enrichissement d'une catégorie spécifique (par exemple « fruits et légumes ») facilite la dénomination d'items d'une autre catégorie (par exemple « vêtements »). Cet entraînement a été réalisé et montre une amélioration des scores de la catégorie travaillée « fruits et légumes », contrairement à ceux de la catégorie non travaillée « vêtements » qui n'évoluent pas (Bragard, 2011). Ceci prouve donc l'efficacité de la rééducation mise en place.

Dans notre mémoire, les items du pré et du post- test n'ont pas fait l'objet de l'élaboration de « lignes de base ». En effet, dans une même catégorie lexicale, certains items étaient entraînés lors du protocole et d'autres non, ce qui rend une influence entre ces deux groupes très probable. Ceci peut donc expliquer la généralisation des améliorations à des items non travaillés dans le protocole, mais nous empêche également de prouver l'efficacité de notre prise en charge.

En dépit de cela, les grilles d'observation nous auront permis d'appréhender également les origines possibles du manque du mot chez Chloé et Paul. En effet, au fil des dix séances, la comparaison du total des erreurs phonologiques avec le total des erreurs sémantiques nous permet de nous positionner en faveur de l'hypothèse d'une faiblesse des représentations sémantiques (Mc Gregor et Waxman, 1998, Dockrell et al. 2003) plutôt que phonologiques. Ainsi, lors des dix séances, Chloé et Paul réalisent respectivement 7 et 8 erreurs phonologiques contre 25 et 44 erreurs sémantiques. De plus, nous retrouvons chez les deux enfants les arguments et les observations de la littérature qui ont conforté cette hypothèse de représentations sémantiques sous-spécifiées, dont : la prédominance des erreurs sémantiques lors de tâches d'évocation (Chloé et Paul), le manque d'informativité des dessins (davantage chez Paul), le manque de précision et d'informations dans des tâches de définitions de mots (Chloé et Paul) et les difficultés de catégorisation de mots (au-delà de la simple désignation de la catégorie, quand il s'agit de trouver les similitudes et différences pour classer, et que nous retrouvons aussi bien chez Chloé que chez Paul).

A travers ces grilles, nous avons également pu appréhender deux profils très différents d'accès au lexique avec Chloé et Paul. Selon la littérature, il existerait trois profils possibles de manques du mot (Macchi, 2011): celui qui toucherait la précision (un temps de latence minime mais de nombreuses erreurs), celui qui toucherait la vitesse (peu d'erreurs mais un temps de latence important) et celui qui toucherait la précision et la vitesse (de nombreuses erreurs et un temps de latence important). Suite aux observations des enfants, nous pourrions postuler que Chloé présente un manque du mot principalement consécutif à un défaut de vitesse car elle fait peu d'erreurs une fois que le mot arrive, bien que celui-ci mette souvent du temps à venir. Paul, lui, présenterait un manque du mot plutôt consécutif à une atteinte de la précision : il ne présente pas systématiquement de temps de latence mais ses erreurs sont nombreuses. D'autre part, on peut s'interroger sur la lenteur de traitement de Chloé qui se retrouve dans son comportement tout au long du protocole, dans les activités comme dans son trouble d'évocation lexicale, tandis que la précision de ses réponses est fréquemment satisfaisante. Ceci pourrait se rapprocher de certaines études qui postulent qu'un processus non linguistique touchant spécifiquement la vitesse de traitement (prouvé à l'aide de détection de stimuli visuels) pourrait être à l'origine du manque du mot des enfants dysphasiques (Kail, 1994 ; Léonard, 1999). Ce trouble spécifique expliquerait que l'information soit traitée plus lentement par Chloé, quelle que soit la modalité d'entrée.

Au niveau des compétences pragmatiques et discursives qui ont été observées au fil des activités du protocole, il paraît également intéressant de pointer les différences entre Chloé et Paul. Dans la littérature, ces deux compétences sont souvent étroitement liées chez l'enfant tout venant mais il en est autrement dans les pathologies langagières dans lesquelles il existe des atteintes sélectives (Collette et Schelstraete, 2011). Suite à notre protocole, nous pouvons noter que les compétences discursives semblent difficiles pour les deux enfants avec une difficulté de planification et de description de la situation

initiale qui entravent la cohérence du discours. En revanche, au niveau pragmatique, on peut noter que Chloé, malgré son hypospontanéité, serait plus efficace dans la communication avec des mimiques expressives, des réponses adaptées et une bonne prise en compte des consignes. Paul, lui, possède de bonnes capacités d'initiation verbale, mais il tient peu compte des besoins de l'interlocuteur lors de l'échange. Autrement dit, parmi ces deux enfants, seule Chloé présenterait une atteinte sélective entre ces deux domaines.

Toutes ces données confirment l'idée qu'il n'existe pas deux enfants dysphasiques identiques tant l'hétérogénéité interindividuelle est importante (Leclercq et Maillart, 2011) et qu'il est donc primordial de bien connaître l'enfant afin de pouvoir adopter une rééducation efficace. Chloé et Paul présentent le même type de dysphasie, et pourtant leurs comportements langagiers sont très différents. Le rôle de la classification des dysphasies peut donc être discuté comme aide à la rééducation, mais il peut être vu davantage comme un résumé rapide d'un profil langagier à un moment donné. Ceci pouvant être relié au fait que le manque du mot puisse trouver son origine à divers niveaux selon les enfants, et peut-être également selon les mots, ce qui justifierait l'importance d'un profil individuel pour une intervention adaptée (Bragard, Schelstraete, Lefèvre, 2011).

Toutefois, nous retrouvons chez Chloé et Paul un point commun assez manifeste qu'on pourrait présenter comme une « variabilité » des résultats lors des séances, avec un « accès lexical souvent fluctuant » (Bragard, 2011).

Ce caractère instable justifierait que l'on s'attache davantage à l'entraînement des stratégies de compensation dans la prise en charge de l'enfant dysphasique, afin de pallier ces situations difficiles. De plus, nous avons pu constater que cet entraînement était particulièrement enrichissant puisqu'il permettait également :

- De travailler l'informativité,
- De faire prendre conscience à l'enfant qu'il est tout à fait possible de se faire comprendre par d'autres moyens que par la modalité verbale,
- De faire prendre conscience à l'enfant qu'une appropriation et une mobilisation volontaires de ces stratégies étaient nécessaires pour que celles-ci se généralisent ensuite en situations plus spontanées.

Par exemple, grâce au questionnaire, on peut voir que Paul a pris conscience qu'il pouvait utiliser des moyens de compensation efficaces pour remplacer la modalité verbale, mais en réalité il les mobilise peu de façon volontaire. On peut avancer qu'un entraînement plus assidu et une mobilisation volontaire pourraient peut-être l'aider à améliorer sa communication au quotidien.

Il pourrait être intéressant de réaliser un mémoire sur l'entraînement de ces stratégies de compensation que nous n'avons pas pu étudier de façon approfondie, compte tenu du temps qui nous était imparti. Nous n'avons pas pu mesurer l'impact précis que notre entraînement avait eu, et celui-ci était certainement trop bref pour pouvoir en tirer des conclusions. Cette expérience clinique a soulevé chez nous plusieurs questionnements auxquels nous n'avons pas pu répondre :

- L'entraînement de stratégies verbales (évocation lexicale, définition, parties d'un tout, etc.) permettrait-il à l'enfant de s'en saisir spontanément ensuite, et ce à long terme ?

-
- L'utilisation spontanée de stratégies non-verbales chez l'enfant diminue-elle avec l'arrivée des stratégies verbales ? (ce qui irait dans le sens de l'étude de Lormet en 2000),
 - Est-ce que certaines stratégies pourraient aider l'enfant à évoquer le mot ensuite ? Y en aurait-il des plus efficaces que d'autres pour cela, et lesquelles ? Et à quelle fréquence ce phénomène de récupération du mot peut-il se produire ?

Ainsi, à travers le protocole, nous avons remarqué que Chloé et Paul parvenaient à évoquer le mot essentiellement après l'utilisation de stratégies verbales (Chloé réussit à évoquer 4 fois le mot parmi les 14 stratégies verbales qu'elle utilise, et Paul réussit à évoquer 2 fois le mot sur 8 stratégies verbales qu'il utilise), ce qui peut nous faire penser qu'elles soient plus efficaces pour faciliter l'accès au lexique.

Comme pour l'utilisation et le renforcement de ces stratégies de compensation, il est nécessaire d'outiller les parents face aux difficultés de leur enfant car ils sont les premiers acteurs dans le développement langagier de celui-ci. En effet, ils ne savent pas toujours ce qu'il est important d'observer, ce sur quoi ils peuvent agir, ou encore ce qu'il faut encourager ou non.

Suite à ce mémoire, on peut donc encourager les parents à multiplier les modalités de présentations des mots pour en faciliter l'apprentissage, l'affinement sémantique et donc l'évocation lexicale. La répétition de la forme verbale n'étant pas efficace chez ces enfants, il s'agit d'accroître leurs chances de se saisir d'un mot en l'abordant sous des formes variées.

Nous pouvons également les accompagner à être attentifs aux comportements de leurs enfants afin de détecter d'éventuelles stratégies de compensation (mimiques, gestes, paraphrases, etc.). En montrant à l'enfant qu'ils le comprennent lorsqu'il les utilise, les parents renforcent leur enfant dans la communication et l'encouragent à y recourir à d'autres moments. On peut expliquer aux parents l'intérêt de s'attacher davantage à la transmission du message qu'à sa forme, ce qui permettra progressivement de réduire les ruptures de communication et ainsi de faciliter l'échange de l'enfant avec les autres. On peut également les informer que les stratégies verbales remplaceront progressivement les stratégies non-verbales, mais que ceci se fera naturellement au fil du développement de l'enfant et qu'il ne s'agit pas de forcer les choses. Les parents pourront également recourir à ces stratégies s'ils souhaitent faire prendre conscience à leur enfant de leur efficacité ou encore l'accompagner dans ses progrès par exemple.

Ainsi, il est important que nous accompagnions les parents mais cela fonctionne également dans le sens inverse : les connaissances particulières que les parents ont de leur enfant nous seront très utiles lors de la prise en charge.

En effet, afin d'évaluer les troubles lexicaux, l'orthophoniste peut utiliser des grilles parentales dans lesquelles les parents tentent de dresser un inventaire du lexique de leur enfant (par exemple : Inventaires Français du Développement Communicatif de Kern de 2005, ou Développement du Langage de Production en Français de Bassano et al. de 2005). Chez un enfant dysphasique avec trouble d'évocation lexicale, les résultats de ces grilles seront souvent plus exhaustifs que ceux que l'orthophoniste pourra relever en recueil spontané ou bien à l'aide de tests normés (notamment à cause de la dissociation automatico-volontaire).

On peut également penser qu'une rééducation de type « items spécifiques » qui ne montrerait aucune généralisation pourrait être enrichie par un travail en collaboration avec

les parents. En effet, on pourrait alors demander à ceux-ci de nous amener une liste de mots spécifiques qu'il serait important que l'enfant arrive à évoquer au quotidien. Nous entraînerions alors ces mots à travers un travail sémantique et l'utilisation de la multimodalité, et ce dans une perspective écologique.

De façon plus générale, il serait important d'échanger avec les parents sur les habitudes communicatives de leurs enfants afin de s'en servir comme une véritable base pour la rééducation. En effet, nous avons vu que nous maximisons les chances de succès d'un programme d'intervention si nous nous appuyons sur ce qui est naturellement utilisé dans le milieu de l'enfant (Coulombe, 2004). De plus, nous savons que la rééducation orthophonique de l'enfant dysphasique sera souvent longue : une bonne collaboration entre l'orthophoniste et les parents est donc primordiale afin que cette rééducation se passe dans les meilleures conditions tant au niveau humain qu'au niveau de l'efficacité de la prise en charge.

CONCLUSION

Durant notre mémoire, nous avons étudié l'impact de la multimodalité des informations sensorielles et de l'enseignement de stratégies de compensation sur les capacités d'évocation lexicale de deux enfants souffrant de dysphasie mnésique.

Un entraînement hebdomadaire sur dix séances nous a permis d'appréhender le trouble de production orale en tentant de restructurer, affiner et généraliser les informations du lexique mental.

Nous avons pu observer un effet positif de l'entraînement multimodal sur les capacités d'expression orale de nos deux patients, ceux-ci évoquant globalement plus de mots en moins de temps, de même qu'une certaine généralisation des compétences acquises à des items non travaillés. De même, l'entraînement des stratégies de compensation semble permettre à l'enfant de mieux s'en saisir par la suite.

Cependant, ces résultats concluants ne peuvent en aucun cas être généralisés à d'autres patients dysphasiques et ne s'appliquent qu'aux deux participants de cette étude. Il serait intéressant d'appliquer un protocole analogue à une population plus importante. De plus, nous n'avons pas pu contrôler l'influence de facteurs externes qui ont pu avoir un impact sur les résultats de cette étude longitudinale.

En revanche, et pour notre future pratique orthophonique, cette étude nous a confortées dans l'idée qu'il ne faut jamais considérer l'enfant sous l'angle seul de sa pathologie mais qu'il est essentiel de prendre en compte son tempérament, ses compétences et ses envies propres, ainsi que les stratégies facilitatrices qui ont déjà été mises en place par lui et par son entourage pour pallier les difficultés.

Ce mémoire nous a également permis de retrouver, au niveau clinique, des symptômes langagiers et comportementaux cités dans la littérature, et plus particulièrement au niveau du trouble d'évocation lexicale. Nous avons pu appréhender deux profils de troubles d'évocation lexicale très différents chez les deux enfants, tout en retrouvant des aspects communs et spécifiques. De plus, nos analyses corroborent l'hypothèse d'une sous-spécification des représentations sémantiques comme origine de ce trouble.

Dans une perspective plus écologique, et face à la complexité et l'aspect « fluctuant » du trouble d'évocation lexicale, il est essentiel de souligner l'importance de l'accompagnement parental dans ce type de prise en charge. L'orthophoniste « outille » les parents afin que la communication se déroule le mieux possible. Suite aux résultats de cette étude, nous invitons donc les parents à multiplier les modalités de présentation des mots au quotidien afin que l'enfant ait le plus de chance de pouvoir s'en saisir. Nous les incitons également à être attentif aux comportements de leur enfant en encourageant toutes ses tentatives de communication, qu'elles soient verbales ou non-verbales, et nous les appelons à s'attacher davantage à la transmission du message qu'à sa forme. Une fois la communication renforcée, par quelque modalité ou moyen détourné que ce soit, les ruptures de communication doivent s'effacer et laisser place au plaisir et au naturel de l'échange.

BIBLIOGRAPHIE

Alpert, C. L., Kaiser, A. P., (1992). *Training parents as milieu language teachers*. *Journal of early intervention*, vol. 16, pp 31-52.

Bassetti, K., Riffard, E. (2002). *Le trouble de l'évocation lexicale chez l'enfant dysphasique : une approche rééducative*. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1187.

Billard, C., Touzin, M. et coll. (2004). *L'état des connaissances*. Livret 3, langage oral. Editions signes, Paris.

Bragard, A. (2011). « *Les troubles lexicaux et leur évaluation chez l'enfant* », conférence prononcée au colloque *Nouvelles approches diagnostiques et thérapeutique des troubles du langage oral*, service Neuropédiatrique de l'hôpital St Vincent de Paul de Lille, 31 mars.

Bragard, A., Schelstraete, M.-A., (2004). *Enrichir le stock lexical: que nous apprennent les mécanismes d'acquisition normale du lexique*. In M-A Schelstraete & M-P Noël (2004). *Approche psycholinguistique et neuropsychologique des troubles du langage oral, du langage écrit et du calcul chez l'enfant*, Fernelmont, Editions modulaires Européennes.

Bragard, A., Maillart, C., (2005). *Evaluation et rééducation de l'organisation sémantique chez l'enfant : étude d'un cas clinique*. *Glossa*, vol. 94, pp 48-69.

Bragard, A., Schelstraete, M.-A., (2006). *Le manque du mot dans les troubles spécifiques du langage chez l'enfant*. *L'année psychologique*, vol. 106, pp 633-661.

Bragard, A., Schelstraete, M.-A., (2008). *Evaluation du manque du mot chez l'enfant: étude de cas clinique*. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*, vol. 99, pp. 221-230.

Bragard, A., Schelstraete, M.-A., Collette, E., Grégoire, J., (2010), *Evaluation du manque du mot chez l'enfant : données développementales récoltées auprès d'enfants francophones de 7 à 12 ans*. *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol.60, pp 113-127.

Capone, N.C., Mc Gregor, K.K., (2005). *The Effect of Semantic Representation on Toddler's Word Retrieval*. *Journal of speech Language and Hearing Research*, vol. 48, pp 1468-1480.

Caramazza, A., (1997) "How many levels of processing are there in lexical access". in Alario, F-X., (1999). *Aspects sémantiques et syntaxiques de l'accès au lexique lors de la production de la parole*. Thèse : Université René Descartes (Paris V).

Caramazza, A., Hillis A.E., (1990). *Where do semantic errors come from?* *Cortex*, vol.26, pp. 95-122.

Chiron, C., Pinton, F., Mazure, M-C., Duvelleroy-Hommet, C., Leon, F., Billard, C., (1999). *Study of unilateral specialization using SPECT and stimulation tasks in dysphasic compared to myopathic children*. *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 41, pp.512-520.

Clair-Bonaine, M., Walch, J-P, (2007). *Apport d'une démarche diagnostique interdisciplinaire et de l'analyse des stratégies compensatoires dans un cas de dysphasie*. *Glossa*, vol. 99, pp. 24-35.

Cohen H. et al. (1989) « *Neurological abnormalities in developmental dysphasia* » in Monfort M., Juarez Sanchez A. (1996) *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isbergues: Ortho-éditions

Collette, E., Schelstraete, M-A, (2011), « Capacités pragmatiques et discursives de l'enfant dysphasique. Evaluation et aide au diagnostic. », », conférence prononcée au colloque *Nouvelles approches diagnostiques et thérapeutique des troubles du langage oral*, service Neuropédiatrique de l'hôpital St Vincent de Paul de Lille, 31 mars.

Cordier, F., (1993). *Les représentations cognitives privilégiées : typicalité et niveau de base*. Presses Universitaires de Lille.

Coulombe, C. (2004). *L'enfant dysphasique et trouble d'accès lexical : un regard sur l'intervention*. Université de Montréal.

Dell,G.S., (1986) "A spreading activation theory of retrieval in sentence production ". in Alario, F-X., (1999). *Aspects sémantiques et syntaxiques de l'accès au lexique lors de la production de la parole*. Thèse : Université René Descartes (Paris V).

De Weck, G., Marro, P., (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant, Description et évaluation*. Masson.

Dockrell, J. E., Messer, D., George, R., Ralli, A., (2003). "Beyond naming patterns in children with WFDs – definitions for nouns and verbs" in Coulombe, C. (2004). *L'enfant dysphasique et trouble d'accès lexical : un regard sur l'intervention*. Université de Montréal.

Dumont, A., (2001). *Mémoire et langage. Surdité, Dysphasie, Dyslexie*. Masson.

Fisher, S.E., (1998), in Gérard, CL., Brun, V., *Les dysphasies*. Masson . p. 17-22.

Gadais, P., Pouliot, J., Poulin, M.E., Cuadra, M.A., Trinh, P.B.(2000). *Taxonomie des dysphasies*. *Fréquences*, vol. 12; 2, pp. 17-21.

Gathercole, S.E., (1993). *Word learning in language-impaired children*. In Coulombe, C. (2004). *L'enfant dysphasique et trouble d'accès lexical : un regard sur l'intervention*. Université de Montréal.

Gerard, C.L. (1993). *L'enfant dysphasique*. Editions de Boeck.

Gerard, C.L., Brun, V., (2003). *Les dysphasies*. Masson (1^{ère} éd. 2001).

Habib, M. (1993). *Le cerveau du dysphasique*. Revue Internationale de Pédiatrie, vol. 232, pp. 15-17.

Leclercq, A-L., Maillart, C., (2011), « *Réflexions sur la définition et les classifications des troubles sévères du langage oral* », conférence prononcée au colloque *Nouvelles approches diagnostiques et thérapeutique des troubles du langage oral*, service Neuropédiatrique de l'hôpital St Vincent de Paul de Lille, 31 mars.

Leonard, L., Miller, C., & Gerber, E. (1999). *Grammatical morphology and the lexicon in children with specific language impairment*. Journal of Speech, Language and Hearing Research, vol. 42, pp. 678-689.

Levelt, W.J.M., (1989) “*Speaking: from intention to articulation*”. in Alario, F-X., (1999). *Aspects sémantiques et syntaxiques de l'accès au lexique lors de la production de la parole*. Thèse : Université René Descartes (Paris V).

Levelt, W.J.M., (1991). *The time course of lexical access in speech production : A study of picture naming*. In Coulombe, C. (2004). *L'enfant dysphasique et trouble d'accès lexical : un regard sur l'intervention*. Université de Montréal.

Lormet A., (2000). *L'expression chez l'enfant dysphasique : moyens de compensation spontanés*. Glossa, vol. 72, pp 44-58.

Macchi, L. (2011). « *Habilités langagières d'enfants dysphasiques dans les domaines supposés prédictifs de sévérité des troubles du langage oral* », conférence prononcée au colloque *Nouvelles approches diagnostiques et thérapeutique des troubles du langage oral*, service Neuropédiatrique de l'hôpital St Vincent de Paul de Lille, 31 mars.

Mazaux, J-M., Pradat-Diehl, P., Brun, V., Sauzéon, H., (2007). *Aphasies et Aphasiques*. Masson.

Mazeau, M. (1999), *Dysphasies, troubles mnésiques et syndrome frontal chez l'enfant. Du trouble à la rééducation*. Masson.

Mazeau, M., (2005), *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation*. Masson

Mc Gregor, K.K., Hashimoto, N., Graham, A., (2007). *Conceptual organisation at 6 and 8 years of age : evidence from the semantic priming of objects decisions*. Journal of Speech and Hearing Research, vol. 50 (1), pp. 161-176.

McGregor, K.K., Leonard, L.B. (1995). *Intervention for word-finding deficit in children*. In Coulombe, C. (2004). *L'enfant dysphasique et trouble d'accès lexical : un regard sur l'intervention*. Université de Montréal.

McGregor, K.K., Leonard, L.B. (1989). *Facilitating word-finding skills of language-impaired children*. Journal of Speech and Hearing Disorders, vol. 54, pp.141-147.

Mc Gregor, K.K., Sheng, L., Ball, T., (2007). *Complexities of Expressive Word Learning Over Time*. Journal of Speech and Hearing Research, vol.50, pp 353-364.

Mc Gregor, K. K., Sheng, L., (2010). *Lexical-Semantic organization in children with specific language impairment*. Journal of speech Language and Hearing Research, vol. 53, pp. 146-159.

Mc Gregor, K. K., Waxman S. R., (1998). “*Object naming at multiple hierarchical levels : a comparison of preschoolers with and without word-finding deficits*” in Coulombe, C. (2004). *L'enfant dysphasique et trouble d'accès lexical : un regard sur l'intervention*. Université de Montréal.

Montfort, M., Juarez Sanchez, A.J. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Ortho Edition (1^{ère} éd. 1996).

Monfort, M., (2000). *Dysphasie développementale chez l'enfant : commentaires à propos de l'évaluation et de l'intervention*. Glossa, vol. 74, pp 18-29.

Pech-Georgel, C., George, F. (2002). *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies*. Editions Solal.

Pech-Georgel, C. (2007). *Prise en charge rééducative des enfants dysphasiques*. Editions Solal.

Personnic, M., (2002). “*Approche multimodale de la communication chez le dysphasique*”, in Pech-Georgel, C., George, F. *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies*. Editions Solal. pp 87- 96.

Piérart, B., (2005). *Le langage de l'enfant, comment l'évaluer ?*. Editions De Boeck.

Rondal, J-A., Seron, X. (1999). *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Mardaga Editions.

Szliwowski, H., Klees, M., Poznanski, N., Grammaticos, E., Rotsaert, M., Wetzburger, C., (2002). *Les besoins éducatifs des élèves dysphasiques. Le point sur la recherche en éducation*, vol. 23.

Tallal, P. (2000). « *Experimental studies of language learning impairments* » in Bishop, D., Leonard, L., *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*, Psychology Press.

Touzin, M., (2002). “*Etre dysphasique et apprendre à lire et à parler*”, in Pech-Georgel, C., George, F. *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies*. Editions Solal. pp 81- 86.

Trauner D., Wulfeck B., Tallal P., Hesselink J.R. (2000) « *Neurological and MRI profiles of children with developmental language impairment* » in Poncelet M., Majerus S., Van Der Linden M. (2009) *Traité de neuropsychologie de l'enfant*, Marseille : Solal.

Verloes, A., Escoffier, E., (2003). « *Dysphasies : aspects génétiques* », in Gérard, CL., Brun, V., *Les dysphasies*. Masson . p. 17-22.

Vygotski, L., (1985). *Pensées et langage*. Terrains, Editions sociales.

Ziegler, J.C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F.-X., Lorenzi, C., (2005). *Deficits in speech perception explain language learning impairment*. PNAS, vol.102, pp. 14110–14115.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Castaing Sylvie (2009), <http://sylviecastaing.chez.com/>

Chevrier-Muller, C., Narbona, J. (2007). Les troubles spécifiques du développement du langage. Dans *Le langage de l'enfant* (pp.361-419). Masson, 3^e édition.

Delannoy, C. (2005). *Application du paradigme d'amorçage à des enfants présentant un manque du mot*. Bruxelles : mémoire de logopédie.

Gil, R. (2006). *Neuropsychologie*. Abrégés Masson, 4^e édition.

Joubert, M.E., Houitte de la Chesnais, C. (2008). *Impact d'un entraînement morphologique sur le vocabulaire d'enfants dysphasiques*. Lyon : mémoire n°1457.

Mc Murray, B., Samelson, V. M., Hee Lee, S., Bruce Tomblin, J., (2010). *Individual differences in online spoken word recognition: implications for SLI*. Cognitive psychology, vol. 60, pp. 1-39.

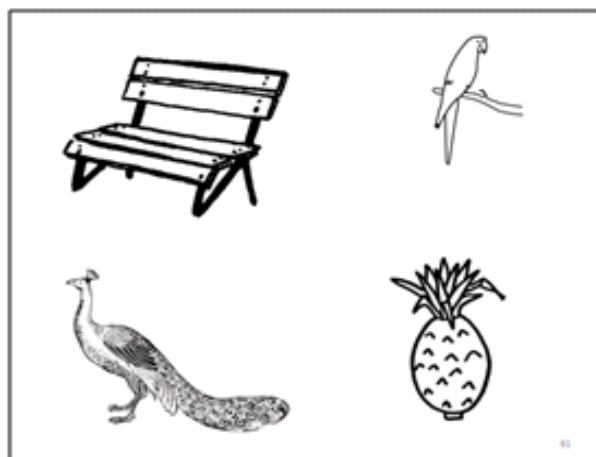
Pagès, F., (2004). *Dysphasie et gestion mentale, un autre regard*. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant, vol. 76-77, pp. 106-107.

ANNEXES

Annexe I : Epreuves de pré-test



Exemple d'item de dénomination du test



Exemple d'item de désignation du test

	Phonologique	Sémantique	Neutre				
ANCRE	Encrier	Cordage	Stylo	GILET	Filet	Veste	Vitrine
BOUSSOLE	Casserole	Carte	Confiture	TAUPE	Coupe	Blaireau	Clavier
BROSSE	Bras	Peigne	Pain	MOUETTE	Couette	Cigogne	Vinyle
CANIF	Caniche	Scie	Saucisson	PINGOUIN	Pinceau	Musaraigne	Eventail
CIBLE	Bible	Fusil	Ambulance	PIGEON	Donjon	Aigle	Décapsuleur
CINTRE	Peintre	Porte-manteau	Tracteur	ORTEIL	Oreille	Poignet	Mascara
COMPAS	Combat	Règle	Araignée	PAUPIERE	Soupière	Talon	Portail
CYGNE	Vigne	Colombe	Barbe	MOLLET	Colley	Biceps	Pompe
FOUET	Jouet	Rènes	Dent	GROSEILLE	Bouteille	Mûre	Drapeau
GLAND	Blanc	Noisette	Armoire	PISTACHE	Moustache	Noix de cajou	Volet
LOUPE	Soupe	Lunettes	Hélicoptère	PRUNEAU	Panneau	Raisin	Rapporteur
MELON	Meunier	Pastèque	Vélo	BOUILLOIRE	Mouchoir	Radiateur	Economé
MOUFLE	Buffle	Gant	Beurre	CHRONOMETRE	Cro-Magnon	Réveil	Pince
PAON	Banc	Perroquet	Ananas	VENTILATEUR	Vapeur	Chaudière	Libellule
PIPE	Pile	Cigarette	Framboise	COFFRE	Gaufre	Sac de voyage	Casque
POELE	Pelle	Casserole	Haricot	COMMODOE	Diode	Etagère	Belette
RADIS	Caddie	Navet	Canapé	ESCABEAU	Lavabo	Echafaudage	Chiffon
RAME	Arme	Barque	Cheval	ETABLI	Etal	Bureau (table)	Coupe ongle
RENARD	Carambar	Loup	Lavabo	GRENIER	Panier	Salle-a-manger	Batteur
TONNEAU	Tonnerre	Bidon	Pomme de terre	CAVE	Lave	Magasin	Lampadaire
TRUELLE	Ruelle	Pelle à tarte	Fromage	USINE	Cuisine	Immeuble	Buisson
VASE	Case	Verre	Aspirateur	STADE	Stalactite	Jardin	Journal
VIS	Ville	Clou	Dos	CASINO	Domino	Cinéma	Timbre
CARROSSE	Carotte	Calèche	Aéroport	GARE	Mare	Aéroport	Buche
MONTGOLFIERE	Montagne	Dirigeable	Grenouille	MUSEE	Fusée	Bijouterie	Lave linge
BRETELLE	Bretzel	Ceinture	Hérisson	PARASOL	Console	Natte (de plage)	Bouche d'égout
CAPE	Nappe	Poncho	Prise	PASSOIRE	Egouttoir	Essoreuse (salade)	Eclair
TABLIER	Sablier	Bavoir	Vernis				

Annexe II : Matériel du protocole



Le plateau de jeu



Les objets à manipuler



Les planches de localisation



Les paniers de catégorisation












Un exemple de planche « Absurde »



Exemples de cartes de « Désignation »

Quand je tombe sur cette case :

	Je pioche une carte <i>violette</i> et je dis tous les mots qui me font penser au mot de la carte. Exemple : Je pioche « ordinateur », je peux dire : - Internet - Jeux - Ecrire...
	Je pioche une carte <i>violette</i> et je donne une définition du mot écrit pour le faire deviner.
	Je pioche une carte <i>violette</i> et je devine pour faire deviner le mot.
	Je pioche une carte <i>violette</i> et je mime le mot pour le faire deviner.
	Je pioche une carte <i>blanche</i> et je dis au moins 3 parties de cette chose.
	Je pioche une carte <i>violette</i> et je choisis la façon dont je veux la faire deviner : - dessin - mime - définition...

	J'écoute le son et je devine ce que c'est.
	Je prends le bon objet et je raconte une histoire qui m'est déjà arrivée avec.
	Je lis la définition du mot et je le devine
	Je montre les différentes images du mot parmi d'autres
	Je montre au moins 3 endroits où on peut utiliser ou trouver cette chose.
	Je montre dans quel « panier » va ce mot
	Je mime ce mot ou comment on l'utilise
	Je retrouve parmi les 4 images celles qui ne peut pas exister, qui est « bizarre »

Les consignes des activités des « listes de courses »

Les consignes des « stratégies de compensation »

Annexe III : Mots entraînés par séances et par enfants

CHLOE	SEANCE 1	SEANCE 2	SEANCE 3	SEANCE 4	SEANCE 5	SEANCE 6	SEANCE 7	SEANCE 8	SEANCE 9	SEANCE 10
SONS	Bouilloire	Cintre		Mouette		Chronomètre				Stade
MANIPULATION	Chronomètre		Orteils		Poêle		Mollet	Rame		
DEFINITION		Traineau	Boussole	Paupière		Commode		Orteils	Passoire	
DESIGNATION		Commode		Gilet	Melon				Stade	Paupières
LIEUX							Gilet	Vase	Melon	Poêle
CATEGORISATION				Passoire		Cave	Mouette			
MIME										
ABSURDE	Cave	Rame	Vase	Mollet	Bouilloire	Cintre	Traineau	Boussole		
ORTHO	SEANCE 1	SEANCE 2	SEANCE 3	SEANCE 4	SEANCE 5	SEANCE 6	SEANCE 7	SEANCE 8	SEANCE 9	SEANCE 10
SONS	Vase		Poêle							
MANIPULATION		Gilet	Melon		Vase	Paupières	Cintre			
DEFINITION			Cave			Rame	Stade			Mollet
DESIGNATION	Orteils				Passoire			Cave	Traineau	
LIEUX		Mouette	Bouilloire	Cintre	Boussole			Chronomètre	Commode	Traineau
CATEGORISATION	Boussole	Mollet							Bouilloire	Rame
MIME				Chronomètre						
ABSURDE	Paupière	Passoire		Commode	Orteils	Gilet	Poêle	Melon	Mouette	

PAUL	SEANCE 1	SEANCE 2	SEANCE 3	SEANCE 4	SEANCE 5	SEANCE 6	SEANCE 7	SEANCE 8	SEANCE 9	SEANCE 10
SONS	Bouilloire			Pigeon		Chronomètre		Vis		
MANIPULATION	Chronomètre	Vis	Orteils		Poêle	Gland	Mollet		Groseilles	
DEFINITION			Pruneau	Paupière	Grenier	Cygne		Orteils	Ancre	
DESIGNATION					Bretelles		Ventilateur			Paupières
LIEUX		Pruneau	Taupe					Vase	Cygne	Poêle
CATEGORISATION	Gland						Taupe			Grenier
MIME										
ABSURDE		Bretelles	Vase	Mollet	Bouilloire	Ancre			Pigeon	Ventilateur
ORTHO	SEANCE 1	SEANCE 2	SEANCE 3	SEANCE 4	SEANCE 5	SEANCE 6	SEANCE 7	SEANCE 8	SEANCE 9	SEANCE 10
SONS	Vase		Poêle							
MANIPULATION	Cygne	Ancre		Bretelles	Vase	Paupière	Pigeon	Pruneau		
DEFINITION									Vis	Mollet
DESIGNATION	Orteils	Ventilateur			Taupe	Pruneau	Grenier			
LIEUX			Bouilloire	Ancre	Pigeon	Vis	Bretelles	Chronomètre	Ventilateur	Gland
CATEGORISATION		Mollet						Groseille	Bouilloire	
MIME		Grenier		Chronomètre						
ABSURDE	Paupière	Taupe	Groseille	Cygne	Orteils		Poêle	Gland		Vis

Annexe IV : Exemple d'une grille d'observation (Séance 6 de Chloé)

Enfant : réponses, réactions, erreurs, etc			Adulte : étayage		Observations et Analyses
Verbal	Non-verbal	temps	Verbal	Non-verbal	
Mot à trouver : « UN CHRONOMETRE » (modalité auditive) - Chloé					
« Heu c'est... »	Grimace pour montrer qu'elle ne trouve pas. Cherche sur le plateau		Aide sémantique (ça fait tic tac tic tac) et question partielle (tu vois lequel c'est d'objet sur le plateau ?)		Mimique
	Désigne le bon objet		Ebauche phonémique puis complétion de phrase (pour voir celui qui arrive en premier à une course on utilise...)		
« Un CHRONOMETRE ! »					Regarde si c'est avantageux de prendre le passage secret : bonne anticipation
Mot à trouver : « ABIMER » (faire deviner par définition) - Chloé					
« Parfois on tape quelque chose et parfois ça l'a... (rit) Heu ça l'... »	Réfléchit beaucoup avant de parler		Questions fermées (lui fait mal ? ça blesse ? blesser ?)		Redemande la consigne pour être sûre. « ça » mot vide (on le retrouve plus loin aussi)
	Réfléchit beaucoup, déplace son regard un peu de partout, on a l'impression qu'elle est ailleurs		Questions fermées (plutôt quelque chose ou plutôt quelqu'un ?)		Absence de réponse
« Heu plutôt quelque... chose »			Questions fermées (ça rebondit ? ça tombe ? Qu'est-ce que tu peux me dire d'autre ?)		Aucune gêne quant à l'attente quand elle réfléchit, elle est un peu « dans son monde », puis quand on la sollicite elle nous raconte son idée (hypospontanéité : on a besoin de la solliciter)
1 → « Ficelle (son chat) parfois il joue avec des choses et ça le... ça les... »	Regarde sur le côté, réfléchit longtemps puis (1)		Question partielle (avec quelles choses par exemple ?)		
« Ba avec... des ptites souris »			Questions fermées (ça roule ? rouler ? abîmer ?)		Chloé n'aide pas spontanément l'EO : elle la fixe dans les yeux en attendant qu'elle donne la réponse
« Oui »	Acquiescement de tête et sourire				Geste d'accompagnement
Mot à trouver : « UNE PAUPIERE » (manipulation et ancrage dans le réel) - EO					
			Question fermée (tu te rappelles ce que c'est ça ?)		
« Les cils ? »				Aide visuelle (montre sur soi)	Erreur sémantique
« La paupière ? »			Feed-back positif puis histoire personnelle (soulever la paupière pour retrouver une lentille qui a bougé, etc)	Aide visuelle (montre comment elle a fait)	Remarque : On incite Chloé à aller sur les cases stratégiques sur lesquelles il s'agit de trouver une définition pour faire deviner le mot (pour développer les paraphrases).
Mot à trouver : « LA COLERE » (Faire deviner par définition orale) - EO					
			Complétion de phrase (« Quand on est vraiment pas content on se met en ... »)		

« COLERE »			Feed-back positif		
Mot à trouver : « ENVOYER » (Dessin) - Chloé					
« Presque »	Dessine deux personnages qui s'envoient un ballon		Question fermée (lancer ? c'est un ballon ? Attraper ? Donner ? Echanger ? Balancer ? est-ce que tu vois un autre objet à me faire ?)		Chloé a le choix pour les stratégies : elle choisit le dessin Dessin assez informatif. Pense bien à une autre représentation du mot quand on l'y incite (envoyer par courrier avec l'enveloppe).
« Ah oui ! »	Dessine une enveloppe		Bonne réponse		Chloé apporte un grand intérêt aux points, contente.
Mot à trouver : « UNE RAME » (définition écrite) - EO					
	Réfléchit mais ne voit pas		Lit la définition à voix haute	Aide visuelle (accompagne de gestes la description de la rame, puis le mouvement de ramer)	
« Ah c'est une heu... RAME ! »					Chloé reconnaît grâce au mouvement de ramer, et trouve assez rapidement le mot
Mot à trouver : « UN LIVRE » (Parties d'un tout) - EO					
			« Couverture, pages, chapitres »		
« un LIVRE »			Feed-back positif		Très rapide à évoquer le mot
Mot à trouver : « COMMODE » (Définition écrite) - Chloé					
	Désigne une commode dans la pièce avec un regard interrogatif		Feed-back positif (oui c'est ça)		Geste de suppléance
"Hum.... Meuble?"	Réfléchit, semble connaître mais ne trouve pas		Question fermée (est-ce que tu sais comment ça s'écrit ?)		Erreur sémantique
« ça commence par un b ? »			Correction explicite de nature phonologique (pas loin dans l'alphabet)		Erreur phonologique
« Ah... COMMODE ! »					Chloé anticipe au niveau du déplacement sur le plateau pour le prochain item qu'elle aura à chercher sur sa liste de course : très bonne anticipation.
Mot à trouver : « UN EVENTAIL » (Evocation lexicale) - Chloé					
« Chaud, rafraîchir, remuer »	Réfléchit longtemps, rigole		Questions fermées (un maillot de bain ? une casquette ? un glaçon ? un parasol ? Un ventilateur ? Ah un éventail ?)	Aide visuelle (l'autre EO lui montre qu'on peut brasser de l'air) puis aide visuelle de l'EO qui doit trouver (geste de l'éventail)	Pas facile pour Chloé d'évoquer beaucoup de mots. Demande encore beaucoup d'aide à l'autre EO par le regard, et une fois qu'elle dit un mot elle cherche aussi un consentement de celle-ci. On essaie de ne pas en donner à chaque fois pour qu'elle devienne autonome.
	Acquiesce de la tête				Geste de suppléance
Mot à trouver : « UNE AGRAFEUSE » (Mime) - EO					

« Agrafe »			Aide morphologique (c'est pareil, il y a juste quelque chose au bout du mot)	Mime d'agrafer en se servant d'une feuille	Erreur morphologique
« Agrafeuse »					
Mot à trouver : « UNE CAVE » (Catégorisation) - Chloé					
« Un grenier »			Réponse négative		
« Ah non une CAVE ! »			Question partielle (c'est quoi la différence ?)		
« Grenier c'est en haut, et cave c'est en bas »			Feed-back positif		
	Désigne le bon panier		Question partielle (c'est le panier des quoi ?)		
« Des endroits »			Reformulation (oui très bien c'est le panier des lieux)		Remarque : Chloé fait beaucoup de blagues, est beaucoup plus à l'aise qu'aux premières séances de jeu.
Mot à trouver : « PANIQUER » (Faire deviner par une définition) - Chloé					
« Parfois heu... tu vois un monstre et tu... »	Bouge sa tête d'un côté à l'autre (on lui dit qu'elle n'a pas le droit au mime)		Question fermée (tu as peur ?)		
« Un truc comme ça, mais pas exactement »	Signifie non de la tête		Question fermée (effrayer ?) aide sémantique de l'autre EO (explique comment tu serais si tu faisais ce verbe : ton corps ferait quoi, etc.)		Mots vides
« Souvent t'as la bouche ouverte »			Questions fermées (hurler ? crier ? tu t'en vas ?) et aide sémantique de l'autre EO (tu es comment : tu souris ? t'es tranquille ?)		On doit sans cesse lui poser des questions fermées afin qu'elle ajoute des informations (hypospontanéité)
« Après tu t'enfuis »			Question fermée (tu es surpris ? On s'enfuit avant ou après ?)		
« ça dépend, parfois on s'enfuit pas »	Rires		Reformulation (avant, après ?)	Rires	
« Heu en même temps » (l'EO qui aide corrige : d'abord ça et après on s'enfuit)			Questions fermées (crier ? sursauter ?) et aide sémantique de l'autre EO (qu'est ce qu'on peut faire avec nos yeux ou autre ?)	Aide visuelle de l'autre EO (pleure)	
« On peut appeler maman maman, maman au secours »			Questions fermées (cauchemarder ? être terrorisé ? terrifié ? par quoi ça commence ?)		
« ça commence pareil que patron, pa... »			Ne trouve pas	Aide visuelle de l'autre EO (tremble, yeux écarquillés, etc)	
« Paniquer »					
Mot à trouver : « UN GILET » (Absurde) - EO					
« Un pull »			Correction explicite de nature		Erreur sémantique

			sémantique (nan il y a des petits boutons)		
« Un GILET »			Feed-back positif		
(1) Puis « Ba c'est un pull »	1 → Explore longtemps les dessins, puis en désigne un comme bizarre		Feed-back positif puis formulation (on parle des autres gilets, puis on dévie sur la danse et les activités de Milla : rapprochement avec du vécu)		
Mot à trouver : « UN RESTAURANT »					
				Mime d'avoir faim en se touchant le ventre	
« Mal au ventre ? »				Mime d'aller manger et se régaler avec mimiques	
« Mang... »				Puis s'assoit à une table et claque des doigts	
« UN RESTAURANT ? »			Feed-back positif et formulation (mais pas poli d'appeler les serveurs comme ça)		
Mot à trouver : « UNE ESSOREUSE A SALADE » (Dessin) - Chloé					
	Dessine l'essoreuse mais dur à deviner, refait un plat avec de la salade de dedans à côté, puis dessine une salade seule		Questions fermées (un pot ? un seau ? du sucre ? un sucrier ? de la vaisselle ? une éponge ? du parfum ?)		Bonne informativité car dessin difficile à faire
« C'est un mot qu'il y a dedans (après avoir dessiné la salade) »	Redessine la salade en plus gros, avec des feuilles qui se détachent		Questions fermées (du sel ? du poivre ? du sucre ? un oignon ? de l'ail ? un artichaut ? un choufleur ? un chou ? des feuilles de chou ? une salade ? un saladier ? une essoreuse à salade ?)		S'attache à faire deviner la salade : bonne sélection pour aider l'EO, bonne stratégie
« oui »					
Mot à trouver : « ESCALADER » (Mime) - EO					
« Grimper... ESCALADER ! »				Mime : se met debout et lève les mains pour s'agripper de plus en plus haut	
Mot à trouver : « CINTRE » (Absurde) - Chloé					
« C'est un CINTRE »					Très rapide à évoquer
	Désigne un des dessins en fronçant les sourcils		Question ouverte (pourquoi ?)		Mimique
« Tu utilises pas ça pour heu... aller à			Feed-back positif et question		

la pêche »			partielle (et les autres est-ce que ça peut être possible ?)		
« Heu... c'est quoi au bout ? »			Formulation (une tête de canard)		Demande de vocabulaire
« Ah si c'est possible. Moi j'en ai un sauf que c'est un ours polaire »			Formulation (et ça c'est un cintre pour les jupes tu vois)		
Mot à trouver : «ACCEPTER » (Faire deviner par une définition) - Chloé					
« Heu... Parfois y a quelqu'un qui demande heu, qui demande heu... »			Encouragements		Demande à changer de carte dès qu'elle ne connaît pas bien le mot à faire deviner. On accepte. Elle n'aime déjà pas bien cette activité qui la met en difficultés.
« Qui demande par exemple d'échanger quelque chose à quelqu'un et... après l'autre il... »			« Accepte ! » Bonne réponse		
	Rit car elle est surprise d'avoir si bien réussi à faire deviner				On la félicite en lui disant qu'elle peut très bien réussir à faire deviner un mot en parlant, même si elle n'aime pas trop ça et qu'elle pense que c'est trop dur elle en est très capable
Fm de la partie :					
• « j'ai acheté un litre de CINTRE »		3s 049 ms			Milla fait des blagues, mais on compte malgré ça les temps d'évocation avec les blagues (car le temps de dire la phrase peut l'aider à trouver le mot également)
• « J'ai acheté... j'ai acheté une CAVE »		3s 629 ms			
• « Heu... Heu... J'ai eu un litre de CHRONOMETRE »		8s 017ms			
• « Une COMMODE »		3s 474ms			
• « Heu... une veste »			Réponse négative		
• « Un GILET »		7s 025ms			
• « Une RAME »		1s 531ms			
• « Une PAUPIERE »		2s 212ms			

Synthèse de la séance

	types	nombres
Comportements de l'enfant	- Erreur phonologique	1
	- Erreur morphologique	1
	- Erreur visuelle ou visuo-sémantique	0
	- Erreur sémantique	3
	- Erreur sans rapport	0
	- Echolalie	0
	- Persévération	0
	- Néologisme	0
	- Absence de réponse	1
	- Conduite d'évitement	0
	- Mot vide	2
	- Commentaire métalinguistique	0
	- Commentaire métacognitif	0
	- Définition par l'usage	0
	- Geste d'accompagnement	2
	- Geste de suppléance	2
	- Mimique	2
	- Mime	0
- Demande de vocabulaire	1	
- Paraphrase	0	
Etayages de l'adulte	- Aide visuelle (geste ou mime)	7
	- Aide sémantique	5
	- Aide contextuelle	0
	- Aide morphologique	1
	- Feed-back positif	8
	- Réponse négative	2
	- Correction explicite : - Phonologique	1
	- Lexicale	0
	- Syntaxique	0
	- Énonciative	0
	- Sémantique	1
	- Questions : - Fermées	16
	- Partielles	5
	- Ouvertes	1
	- Formulation	4
	- Répétitions : - Partielle	0
- Totale	0	
- Complétion de phrase	2	
- Reformulation	2	
- Ebauche phonémique	1	
- Ebauche syllabique	0	

Observations générales : Chloé est très à l'aise lors de cette séance et fait beaucoup de blagues, mais a encore beaucoup de mal à se dire qu'elle peut y arriver pour les stratégies par définition ou par évocation lexicale.

Annexe V : Résultats de Chloé

Mot-cibles	EVOCACTION			TEMPS DE DENOMINATION									
	Pré-test	Post-test	Evolution +	Temps pré test	Temps post test	Evolution +	Pipe						
Ancre	0	0					Stade	0	1	x		3,28	x
Cape	1	1		3,132	4,618		Paupière	0	1	x		4,842	x
Loupe	0	1	x		3,159	x	Usine	1	1		4,032	2,303	x
Groseilles	0	0					Bretelles	1	1		3,333	4,787	
Moufle	0	0					Casino	0	1	x		14,833	x
Paon	1	1		33,052	2,727	x	Coffre	0	1	x		12,12	x
Taupe	1	1		4,842	2,73	x	Fouet	0	0				
Ventilateur	1	1		3,139	1,456	x	Orteils	0	1	x		1,934	x
Vase	0	1	x		1,518	x	Traîneau	0	1	x		4,016	x
Boussole	0	1	x		4,883	x	Bouilloire	0	1	x		35,314	x
Cintre	0	1	x		2,206	x	Cibles	0	1	x		10,184	x
Brosse	1	1		3,252	2,666	x	Mollet	0	1	x		4,712	x
Cave	0	1	x		19,296	x	Pistaches	0	0				
Melon	0	1	x		3,522	x	Vis	1	1		2,172	1,89	x
Pigeon	1	0		5,983			Carrosse	1	0		6,513		
Radis	1	1		1,74	5,538		Commode	0	1	x		20,279	x
Poêle	0	1	x		2,279	x	Canif	0	0				
Renard	1	1		2,431	2,435		Compas	0	1			9,653	x
Truelle	0	0					Gare	1	1		4,341	3,233	x
Pruneau	1	0		4,601			Passoire	0	0				
Rames	0	1	x		4,53	x	Parasol	1	1		6,021	3,451	x
Escabeau	0	0					TOTAUX	20/55	38/55	21/55			31/55
Gilet	0	0											
Cygne	1	1		3,574	4,591								
Gland	1	0		1,671									
Montgolfière	0	0											
Chronomètre	0	1	x		5,331	x			Pré-test	Post- Test		Totaux	
Etabli	0	0					Mots travaillés	(Tous non évoqués)		Evoqués	16		
Grenier	0	1	x		1,982	x				Non évoqués	2		
Mouette	0	1	x		3,021	x	Mots non travaillés	Evoqués		Evoqués	16		
Pingouin	1	1		5,125	22,797			Non évoqués		Non évoqués	4		
Tonneau	0	0								Evoqués	6		
									Non évoqués	11			

	SEANCES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comportements de l'enfant	Erreurs phonologiques	0	0	0	1	0	1	1	0	3	1
	Erreurs morphologiques	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0
	Erreurs visuelles et visuo-sémantiques	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1
	Erreurs sémantiques	3	1	5	3	1	3	4	0	1	4
	Erreurs sans rapport	0	0	0	2	0	0	3	0	0	1
	Echolalies	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0
	Persévérations	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	Néologismes	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
	Absence de réponse	2	3	5	1	1	1	0	0	0	0
	Conduites d'évitement	2	0	1	1	1	0	1	2	2	0
	Mots vides	1	0	0	3	1	2	1	2	1	2
	Commentaires métalinguistiques	0	0	0	0	2	0	1	1	0	1
	Commentaires métacognitifs	3	0	0	0	0	0	1	4	3	2
	Définitions par l'usage	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	Gestes d'accompagnement	2	2	2	2	3	2	0	3	0	2
	Gestes de suppléance	0	4	1	6	5	2	2	5	2	4
	Mimiques	5	2	2	4	3	2	3	4	3	0
	Mimes	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	Demandes de vocabulaire	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1
Paraphrases		0		1	0	0	1	4	1	0	
Étayages de l'adulte	Aides visuelles	5	1	2	1	3	7	2	1	0	2
	Aides sémantiques	15	5	8	2	7	5	2	5	1	5
	Aides contextuelles	3	7	6	1	4	0	1	5	0	1
	Aides morphologiques	1	0	3	0	4	1	0	2	2	1
	Feed-back positifs	9	8	5	11	5	8	12	4	8	1
	Réponses négatives	0	2	0	2	2	2	1	1	3	2
	Corrections explicites phonologiques	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0
	Corrections explicites lexicales	0	4	0	4	0	0	0	0	0	1
	Corrections explicites syntaxiques	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1
	Corrections explicites énonciatives	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Corrections explicites sémantiques	3	3	1	3	0	1	3	0	1	1
	Questions fermées	8	17	9	16	8	16	13	10	6	5
	Questions partielles	6	1	2	3	4	5	2	1	7	1
	Questions ouvertes	1	1	2	8	0	1	3	2	3	2
	Formulations	2	3	1	6	0	4	5	1	2	1
	Répétitions partielles	1	1	3	0	0	0	0	1	0	1
	Répétitions totales		0		1	1	0	0	0	0	0
	Compléments de phrases	0	3	3	6	1	2	4	1	0	1
	Reformulations	3	0	2	4	0	2	1	3	3	0
Ebauches phonémiques	4	1	4	0	0	1	2	2	1	3	
Ebauches syllabiques	2	1	0	5	1	0	1	0	0	2	
Temps de réponses (en secondes)	BOUILLOIRE	18,042	*	2,077	*	4,044	*	*	*	27,046	
	CHRONOMETRE	6,057	*	*	3,343	*	8,017	*	1,283	*	
	MOLLET	*	3,113	*	7,160	*	*	5,811	*	*	2,203
	ORTEILS	3,003	*	5,063	*	*	*	*	1,968	*	
	PAUPIERE	12,081	*	*	4,088	*	2,312	*	*	*	2,036
	VASE	2,026	*	3,082	*	1,086	*	*	1,596	*	
	POELE	*	*	44,034	*	14	*	4,818	*	*	1,616
	BOUSSOLE	10,036	*	3,002	*	11,085	*	*	27,118	*	
	CAVE	3,080	*	17,033	*	*	3,629	*	1,691	*	
	CINTRE	*	1,616	*	9,903	*	3,049	9,209	*	*	
	COMMODE	*	8,311	*	11,761	*	3,474	*	*	2,459	
	GILET	*	2,374	*	23,314	*	7,025	44,936	*	*	
	MELON	*	*	7,062	*	4,045	*	*	2,774	2,475	
	MOUETTE	*	1,585	*	1,702	*	*	2,364	*	2,115	
	PASSOIRE	*	*	*	10,421	3,048	*	*	*	2,613	
	RAME	*	1,286	*	*	*	1,531	*	1,926	*	3,022
	TRAINEAU	*	4,452	*	*	*	*	9,823	*	2,452	11,218
STADE	*	*	*	*	*	*	7,591	*	2,429	4,796	

Questionnaire enfant

Prénom : CHLOE

Date : 03 Novembre 2010

(notes de 0 à 17)

Je cherche parfois mes mots alors que je les connais	16
Je fais des pauses, je m'arrête parfois quand je parle	10
J'ai besoin de temps pour m'exprimer	17
Je me trompe de mot et je le répète parfois	5
J'explique le mot au lieu de dire le mot précis	16
J'utilise des mots comme « truc » « chose » « machin »	16
Je montre du doigt ce dont je veux parler au lieu de dire le mot	12
Je mime ce dont je veux parler au lieu de dire le mot	1
J'invente des mots	0
Je m'aide de gestes pour que les autres comprennent mieux	11
Je fais des bruits pour remplacer les mots (cris des animaux, sons des objets: aïe, bang, clac, boum ...)	5
Je redemande souvent le nom des choses	6
Je ne retrouve que le début du mot que je veux dire	10
Je dis souvent des choses comme : « j'ai oublié le mot », « je connais le mot »	17
Il m'arrive de sauter des mots dans les phrases mais les autres me comprennent quand même	1
J'évite d'utiliser des mots difficiles même si je les connais	13
J'arrive à dire un mot à un moment et à un autre moment je n'y arrive pas	15
Je fais des dessins pour mieux me faire comprendre	5
J'écris pour mieux me faire comprendre	1
• Quand je ne trouve pas mes mots :	
Cela me gêne	15
J'abandonne vite	4
J'essaie de me faire comprendre, mais quand les autres ne me comprennent pas j'arrête	1
Je m'énerve	10
Je continue à chercher mes mots sans demander d'aide, jusqu'à ce qu'on me comprenne	0
Je continue à chercher mes mots en demandant de l'aide, jusqu'à ce qu'on me comprenne	17
• Je cherche mes mots plutôt:	
A la maison	16
-Quand je joue avec mes frères et sœurs	5
-Pendant les repas en famille	16
-Quand je suis seul avec papa ou maman	10
-Avec la famille plus éloignée	10
A l'école	17
-Avec la maîtresse	10
-Devant toute la classe	5
-Avec mes copains	16
Pendant les activités extrascolaires (musique, sport...)	3
Lorsque je parle à quelqu'un que je ne connais pas bien	1
A tout moment de la journée	17
Quand je suis fatigué	17

Quand je suis stressé ou énervé	« je suis pas souvent énervée »
Quand je suis excité	
Quand je suis très content	17
Quand il y a du bruit autour	8
Quand il y a du monde autour	« tout pareil, je ne parle pas beaucoup »
En début d'année scolaire	
Pendant les vacances (en famille)	
En fin d'année scolaire	
Quand c'est moi qui commence à parler à quelqu'un	14
Quand je réponds à des questions	14
Quand je discute avec quelqu'un que je connais bien	17
• En général :	
Je n'aime pas parler en groupes	5
Je aime bien parler seul avec un autre enfant	16
Je n'aime pas trop parler seul avec un adulte	14
Je parle parfois quand je joue	« dans ma tête »
J'aime bien quand c'est moi qui commence à parler à quelqu'un	« ça m'est égal »
Je n'aime pas trop répondre à des questions	

Questionnaire parents

Prénom de l'enfant : Chloé

Date : 3 Novembre 2010

Pos de la communication avec votre enfant :	
Comment communiquiez-vous pendant les premières années de sa vie ?	<i>En jouant, nommant les objets, en parlant simplement pendant le change, le bain, le repas... Chloé appréciait particulièrement les caresses et les massages.</i>
Cette communication se faisait-elle facilement ou difficilement ?	<i>oui</i>
Aviez-vous adopté un langage spécifique pour communiquer avec votre enfant ?	<i>non</i>
A quel âge avez-vous suspecté un éventuel problème chez votre enfant ? Comment cela s'est-il manifesté ?	<i>4ans : Difficultés pour nommer les couleurs. 5 ans : impossibilité de réciter la comptine des jours de la semaine, difficultés pour apprendre les lettres, les chansons. CP : grosses difficultés pour l'apprentissage de la lecture.</i>
Depuis quand la prise en charge orthophonique est-elle mise en place ?	<i>Depuis l'âge de 7 ans.</i>
Comment votre communication a-t-elle évolué depuis cette prise en charge ? Quelles différences majeures avez-vous notées ?	<i>Nous sommes plus patients et reformulons nos phrases quand Chloé ne semble pas comprendre. Nous lui laissons plus de temps pour s'exprimer et l'aidons à trouver ses mots si nécessaire.</i>
Utilise-t-il ou a-t-il utilisé des moyens de communication spécifiques dans cette prise en charge orthophonique (langage gestuel, pictogrammes, système makaton, etc) ? S'en sert-il au quotidien ?	<i>Non. Remarques supplémentaires sur les difficultés de votre enfant : Grande timidité et émotivité</i>

0 = pas du tout ou jamais, 1 = un petit peu ou parfois ; 2 = beaucoup ou souvent ; 3 = énormément ou toujours

	0	1	2	3
Votre enfant cherche ses mots (0= 1 fois par semaine ou moins, 1= plusieurs fois par semaine, 2= tous les jours, 3= plusieurs fois par jour)				X
Il fait des pauses quand il parle		X		
Cela lui arrive de « bloquer », s'arrêter alors qu'il parle		X		
Il dit souvent « heu » lorsqu'il parle	X			
Il a besoin de temps pour s'exprimer			X	
Il se répète ou reformule des mots	X			
Il se trompe de mot			X	
Il explique le mot au lieu de dire le mot précis			X	
Il utilise des mots passe-partout tels que « truc » « chose » « machin »				X
Il désigne ce dont il veut parler au lieu de dire le mot				X
Il mime ce dont il veut parler au lieu de dire le mot		X		
Il invente des mots	X			
Il ajoute des gestes aux mots (par exemple pour appuyer le sens du mot)		X		
Il utilise des mimiques expressives		X		
Il fait des bruits pour remplacer les mots (cris des animaux, sons des objets: aïe, bang, clac, boum ...)	X			
Il redemande souvent le nom des choses			X	
Il retrouve uniquement le 1 ^{er} son du mot qu'il voulait dire	X			
Il fait des commentaires montrant qu'il ne trouve pas un mot, tels que « j'ai oublié le mot », « je connais le mot »			X	
Il lui arrive de sauter des mots dans ses phrases mais arrive à se faire comprendre quand même	X			
Il évite d'utiliser des mots difficiles ou qui lui ont déjà posé problème alors qu'il les comprend	X			
Il bute sur un mot à un moment alors qu'il arrive à le dire à un autre moment	X			
Il s'aide du dessin (pour s'exprimer)	X			
Il s'aide de l'écrit (pour s'exprimer)	X			
Il répète ce que vous dites	X			

Il utilise souvent le même moyen pour se faire comprendre (gestes, mimiques, définitions, mots passe-partout ...)				
Il varie les moyens			X	
• Lorsqu'il ne trouve pas ses mots :				
De façon générale, il est gêné (mettre une note de 1 à 10. 1= pas du tout gêné, 5= moyennement gêné, 10= très gêné)	8			
Il abandonne vite	X			
Il essaie de se faire comprendre, puis abandonne	X			
Il s'énervé	X			
Il persévère jusqu'à se faire comprendre				X
Il persévère mais a besoin d'aide pour se faire comprendre			X	
• Je cherche mes mots plutôt:				
A la maison				
-Quand il joue avec ses frères et sœurs		X		
-Pendant les repas familiaux			X	
-Quand il est seul avec un parent			X	
-Avec la famille plus éloignée			X	
A l'école			X	
-Avec la maîtresse			X	
-Devant toute la classe				X
-Avec ses copains		X		
Pendant les activités extrascolaires	<i>Parle peu</i>			
Lorsqu'il parle à quelqu'un qu'il ne connaît pas (très difficile)				X
Quel que soit le moment de la journée				
Lorsqu'il est fatigué			X	
Lorsqu'il est stressé ou énervé				
Lorsqu'il est excité		X		
Lorsqu'il est très content		X		
Lorsqu'il y a du bruit autour			X	
Lorsqu'il y a du monde autour				X
En début d'année scolaire		X		
Pendant les vacances (en famille)		X		
En fin d'année scolaire		X		
Lorsqu'il initie la conversation		X		
Lorsqu'il répond à des questions				X
Lorsqu'il discute avec quelqu'un et qu'il est à l'aise		X		
• En général :				
Il évite de parler en groupes				X
Il évite de parler seul avec un autre enfant	X			
Il évite de parler seul avec un adulte		X		
Il parle lorsqu'il joue	X			
Il initie la conversation		X		
Il a des difficultés pour répondre à des questions			X	

CHLOE	PRE-TEST			POST-TEST		
	DENO MME 0 ou 1	PRODUCTION	TEMP S	DEN OM ME	PRODUCTION	TEM PS
Ancre	0	J'ai oublié		0	C'est pour arrêter les bateaux... c'est au bout d'un, d'un... d'un fil... C'était avant on utilisait ça DEF USAGE	
Cape	1	heu/ cape	3,132	1		4,618
Loupe	0	heu/non		1		3,159
Groseilles	0	C'est/c'est la feuille ou/du raisin		0	Raisin... (aide sémantique : couleur rouge) ça se mange dans les entrées et ça existe en verbe	
Moufle	0	des gants		0	Un gant	
Paon	1	Je me souviens comment ça s'écrit/c'est P-A-O-N/	33,052	1		2,727
Taupe	1		4,842	1		2,73
Ventilateur	1		3,139	1		1,456
Vase	0	Bocal		1		1,518
Boussole	0	J'sais pas		1	Une... BOUSSOLE	4,883
Cintre	0	J'sais pas		1		2,206
Brosse	1		3,252	1		2,666
Cave	0	la pièce/scri		1	Un sous-sol... Heu... Un grenier... Une CAVE ! PARAPHRASE +	19,296
Melon	0	une citrouille		1		3,522
Pigeon	1	heu/un léon/pigeon	5,983	0	Un oiseau...	
Radis	1		1,74	1		5,538
Poêle	0	une casserole		1		2,279
Renard	1		2,431	1		2,435
Truelle	0	j'sais plus		0	C'est pour quand on travaille la terre DEF USAGE	
Pruneau	1	j'vois pas trop ce que c'est	4,601	0	Un raisin sec	
Rames	0	j'sais pas		1		4,53
Escabeau	0	un tabouret		0	Pour être plus haut... Pour faire de la peinture DEF USAGE	
Gilet	0	tee-shirt		0	Un pull, une veste... Heu... Comme un pull sauf que ça s'ouvre au milieu... (ébauche phonémique) un GILET PARAPHRASE	
Cygne	1		3,574	1		4,591
Gland	1		1,671	0	Une noix... Un noyau... C'est dans les arbres... On dirait une tête de soldat avec un casque (rires) PARAPHRASE	
Montgolfière	0	(tu te souviens plus)nan		0	Ça commence par quelle lettre déjà... C'est pour voler. Un... Je l'ai sur le bout de la langue... (ébauche phonémique) Une MONTGOLFIERE DEF USAGE	
Chronomètre	0	nan		1	Un réveil... Un CHRONOMETRE	5,331
Établi	0	j'sais pas		0	Je vois pas du tout	
Grenier	0	c'est la salle heu/une cave		1	Ça c'est un GRENIER !	1,982
Mouette	0	heu j'sais plus trop		1		3,021
Pingouin	1	hum/pingouin/manchot	5,125	1	Un... C'est au Pôle Nord... MANCHOT(accepté) PARAPHRASE +	22,797
Tonneau	0			0	Pour mettre du vin DEF USAGE	
Pipe	1		4,411	1		4,168
Tablier	1		4,272	1		4,582
Stade	0	Un s...		1		3,28
Paupière	0	j'sais pas		1	Les cils... les PAUPIERES	4,842
Usine	1		4,032	1		2,303
Bretelles	1		3,333	1		4,787
Casino	0	heu/j'sais pas		1	Salle de jeu... Heu... CASINO ? PARAPHRASE +	14,833
Coffre	0	heu/boîte		1		12,12
Fouet	0	j'sais plus comment ça s'appelle		0	Pour taper les chevaux quand ils (geste de fouetter). (Ebauche phonémique) FOUET GESTE DE SUPPLEANCE et DEF USAGE	
Orteils	0	pied		1		1,934
Traîneau	0	une luge		1	Une luge... ah oui un TRAINÉAU	4,016
Bouilloire	0	heu/j'sais plus		1	Cafetière... Une bouillière (« presque ») Une BOUILLOIRE	35,314
Cibles	0	j'sais pas trop ce que c'est		1		10,184
Mollet	0	j'sais pas		1		4,712
Pistaches	0	je vois pas ce que c'est		0	Un truc qui se mange, y a quelque chose dedans, y a un truc qui se ferme PARAPHRASE	
Vis	1		2,172	1		1,89
Carrosse	1		6,513	0	Y a des chevaux à l'avant et ils tirent quelque chose. (Ebauche syllabique) CARROSSE PARAPHRASE	
Commode	0			1	Un... Hum. C'est pour ranger des affaires. Un meuble, une COMMUNE DEF USAGE +	20,279
Canif	0	couteau		0	Couteau	
Compas	0	j'sais pas		1		9,653
Gare	1		4,341	1		3,233
Passoire	0	je sais plus		0	C'est pour quand y a des bouts dans quelque chose et il passe ce qu'il y a de liquide. Y a du jus de raisin et y a des bouts dedans. (Ebauche phonémique) PASSOIRE	
Parasol	1		6,021	1		3,451

Annexe VI : Résultats de Paul

Mot-cibles	EVOCACTION			TEMPS DE DENOMINATION									
	Pré-test	Post-test	Evolution +	Temps pré test	Temps post test	Evolution +	Pipe						
							1	1		2,964	2,518	x	
							0	0					
Ancre	0	1	x		1,141	x	Stade	1	1	2,732	1,652	x	
Cape	1	0		4,936			Paupière	0	1		7,13	x	
Loupe	1	1		1,616	1,82		Usine	1	1	7,02	3,277	x	
Groseilles	0	0					Bretelles	0	1		2,909	x	
Moufle	0	1	x		2,485		Casino	0	0				
Paon	1	1		1,581	2,955		Coffre	0	0				
Taupe	0	1	x		1,155	x	Fouet	0	0				
Ventilateur	0	1	x		1,96	x	Orteils	0	1		2,019	x	
Vase	0	1	x		2,957	x	Traîneau	0	0				
Boussole	1	1		2,578	2,582		Bouilloire	0	1		2,046	x	
Cintre	1	1		2,522	3,136		Cibles	1	1	1,622	2,718		
Brosse	0	0					Mollet	0	1		2,817	x	
Cave	1	1		5,74	2,053	x	Pistaches	0	0				
Melon	1	0		1,51			Vis	0	1		2,228	x	
Pigeon	0	0					Calèche	0	0				
Radis	1	1		2,191	2,392		Commode	1	0	1,431			
Poêle	0	0					Canif	0	0				
Renard	0	1	x		1,646	x	Compas	1	1	1,972	1,212	x	
Truelle	0	0					Gare	0	1		1,841	x	
Pruneau	0	1	x		7,243	x	Passoire	0	0				
Rames	0	1	x		14,86	x	Parasol	0	0				
Escabeau	1	0		2,852			TOTAUX	17/55	31/55	19/55			24/55
Gilet	0	0											
Cygne	0	1	x		3,9	x							
Gland	0	1	x		2,519	x							
Montgolfière	1	1		1,734	1,453	x							
Chronomètre	0	1	x		13,494	x							
Etabli	0	0					Mots travaillés	Pré-test (Tous non évoqués)			Evoqués	15	
Grenier	0	1	x		2,909	x					Non évoqués	3	
Mouette	0	0					Mots non travaillés	Evoqués			Evoqués	12	
Pingouin	0	0							Non évoqués	5			
Tonneau	1	0		5,661					Evoqués	4			
										Non évoqués	15		

	SEANCES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comportements de l'enfant	Erreurs phonologiques	2	1	1	1	1	0	1	0	0	1
	Erreurs morphologiques	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
	Erreurs visuelles et visuo-sémantiques	0	6	4	2	0	2	0	3	2	0
	Erreurs sémantiques	1	9	5	7	4	5	3	3	3	4
	Erreurs sans rapport	1	1	1	2	1	0	4	0	5	0
	Echolalies	0	2	2	2	0	0	1	0	2	0
	Persévérations	0	10	3	1	4	2	4	1	2	2
	Néologismes	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0
	Absence de réponse	1	1	0	1	0	1	0	5	1	2
	Conduites d'évitement	1	0	0	0	3	5	2	0	1	1
	Mots vides	0	2	7	1	6	1	2	3	1	0
	Commentaires métalinguistiques	0	2	3	2	0	1	0	0	0	0
	Commentaires métacognitifs	1	3	2	4	1	5	0	2	2	1
	Définitions par l'usage	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	Gestes d'accompagnement	0	3	3	0	3	0	1	1	2	0
	Gestes de suppléance	4	1	3	4	2	1	1	0	0	3
	Mimiques	0	2	0	0	0	2	2	2	1	1
	Mimes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Demandes de vocabulaire	0	0	1	1	2	0	1	3	1	0	
Paraphrases	1		0		0	0	0	1	0	0	
Etayages de l'adulte	Aides visuelles	0	9	3	9	4	4	4	3	3	4
	Aides sémantiques	7	16	9	16	4	18	5	9	0	7
	Aides contextuelles	3	9	5	7	1	6	4	6	1	3
	Aides morphologiques	0	3	0	0	0	3	0	3	1	0
	Feed-back positifs	5	4	12	3	11	3	16	0	6	0
	Réponses négatives	3	2	14	2	2	8	5	3	6	1
	Corrections explicites phonologiques	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0
	Corrections explicites lexicales	3	0	4	0	6	0	1	1	0	0
	Corrections explicites syntaxiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Corrections explicites énonciatives	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Corrections explicites sémantiques	1	4	4	2	13	1	9	1	6	0
	Questions fermées	15	5	26	13	30	20	17	16	11	10
	Questions partielles	10	3	10	1	1	6	6	1	10	1
	Questions ouvertes	2	1	6	2	3	2	0	2	4	0
	Formulations	1	1	6	4	5	0	12	2	3	0
	Répétitions partielles	0	4	0	4	0	1	0	5	0	0
	Répétitions totales	0		0		0	1	0	0	0	0
	Compléments de phrases	2	6	11	0	1	2	2	2	2	1
Reformulations	0	3	1	4	7	1	2	0	2	1	
Ebauches phonémiques	3	6	7	4	1	2	1	0	0	0	
Ebauches syllabiques	1	4	2	3	2	3	1	0	2	0	
Temps de réponses (en secondes)	BOULLOIRE	4,061	*	21,023	*	3,129	*	*	*	1,613	*
	CHRONOMETRE	4,428	*	*	2,042	*	4,440	*	1,292	*	*
	MOLLET	*	27,078	*	2,068	*	*	1,699	*	*	1,885
	ORTEILS	23,174	*	3,038	*	8,298	*	*	1,851	*	*
	PAUPIERE	*	*	*	7,028	*	14,895	*	*	*	8,742
	VASE	2,179	*	3,816	*	5,887	*	*	4,346	*	*
	POELE	*	*	44,405	*	4,195	*	1,795	*	*	2,058
	ANCRE	*	11,075	*	5,069	*	*	*	*	1,476	*
	BRETELLES	*	7,094	*	2,050	8,210	*	1,236	*	*	*
	CYGNE	2,354	*	*	1,010	*	3,458	*	*	1,045	*
	GLAND	5,102	*	*	*	*	9,573	*	1,845	*	4,935
	GRENIER	*	1,089	*	*	2,319	*	4,450	*	*	1,708
	PIGEON	*	*	*	5,037	5,245	*	3,356	*	1,178	*
	PRUNEAU	*	11,039	8,052	*	*	3,796	*	19,753	*	*
	TAUPE	*	10,094	4,251	*	4,122	*	3,127	*	*	*
VIS	*	11,090	*	*	*	2,787	*	1,616	1,275	1,219	
VENTILATEUR	*	1,077	*	*	*	*	ECHEC	*	1,867	1,750	
GROSEILLES	*	*	4,749	*	*	*	*	8,140	1,904	*	

Questionnaire enfant

Prénom : PAUL

Date : 03 Novembre 2010

(notes de 0 à 17)

Je cherche parfois mes mots alors que je les connais	9	Quand je suis stressé ou énervé	0
Je fais des pauses, je m'arrête parfois quand je parle	5	Quand je suis excité	0
J'ai besoin de temps pour m'exprimer	15	Quand je suis très content	17
Je me trompe de mot et je le répète parfois	12	Quand il y a du bruit autour	17
J'explique le mot au lieu de dire le mot précis	11	Quand il y a du monde autour	15
J'utilise des mots comme « truc » « chose » « machin »	17	En début d'année scolaire	17
Je montre du doigt ce dont je veux parler au lieu de dire le mot	17	Pendant les vacances (en famille)	2
Je mime ce dont je veux parler au lieu de dire le mot	1	En fin d'année scolaire	12
J'invente des mots	15	Quand c'est moi qui commence à parler à quelqu'un	16
Je m'aide de gestes pour que les autres comprennent mieux	2	Quand je réponds à des questions	17
Je fais des bruits pour remplacer les mots (cris des animaux, sons des objets: aïe, bang, clac, boum ...)	11	Quand je discute avec quelqu'un que je connais bien	12
Je redemande souvent le nom des choses	16		
Je ne retrouve que le début du mot que je veux dire	1	• En général :	
Je dis souvent des choses comme : « j'ai oublié le mot », « je connais le mot »	17	Je n'aime pas parler en groupes	« si j'aime bien »
Il m'arrive de sauter des mots dans les phrases mais les autres me comprennent quand même	4	Je n'aime pas trop parler seul avec un autre enfant	« ça va »
J'évite d'utiliser des mots difficiles même si je les connais	9	Je n'aime pas trop parler seul avec un adulte	17
J'arrive à dire un mot à un moment et à un autre moment je n'y arrive pas	17	Je parle parfois quand je joue	0
		J'aime bien quand c'est moi qui commence à parler à quelqu'un	0
		Je n'aime pas trop répondre à des questions	16
		Quand je suis stressé ou énervé	0
Je fais des dessins pour mieux me faire comprendre	17(à l'école)		
J'écris pour mieux me faire comprendre	2		
• Quand je ne trouve pas mes mots :			
Cela me gêne	16		
J'abandonne vite	6		
J'essaie de me faire comprendre, mais quand les autres ne me comprennent pas j'arrête	10		
Je m'énerve	17		
Je continue à chercher mes mots sans demander d'aide, jusqu'à ce qu'on me comprenne	14		
Je continue à chercher mes mots en demandant de l'aide, jusqu'à ce qu'on me comprenne	15		
• Je cherche mes mots plutôt:			
A la maison	3		
-Quand je joue avec mes frères et sœurs	0		
-Pendant les repas en famille	13		
-Quand je suis seul avec papa ou maman	5		
-Avec la famille plus éloignée	17		
A l'école	17		
-Avec la maîtresse	17		
-Devant toute la classe	7		
-Avec mes copains	16		
Pendant les activités extrascolaires (musique, sport...)	1		
Lorsque je parle à quelqu'un que je ne connais pas bien	17		
A tout moment de la journée	14		
Quand je suis fatigué	0 « je ne parle pas »		

Questionnaire parents

Prénom de l'enfant : PAUL

Date : 3 Novembre 2011

A propos de la communication avec votre enfant :	
Comment communiquiez-vous pendant les premières années de sa vie ?	<i>Normalement par la parole. Le jeu.</i>
Cette communication se faisait-elle facilement ou difficilement ?	<i>Pas toujours car il restait parfois difficile de le comprendre. De plus c'était un enfant qui dormait beaucoup.</i>
Aviez-vous adopté un langage spécifique pour communiquer avec votre enfant ?	<i>Oui par le dessin et l'humour</i>
A quel âge avez-vous suspecté un éventuel problème chez votre enfant ? Comment cela s'est-il manifesté ?	<i>A l'entrée en maternelle à 3 ans. Il s'isolait dans la classe avec souvent les mêmes rituels.</i>
Depuis quand la prise en charge orthophonique est-elle mise en place ?	<i>Depuis l'âge de 5ans.</i>
Comment votre communication a-t-elle évolué depuis cette prise en charge ? Quelles différences majeures avez-vous notées ?	<i>Il a pu plus facilement s'exprimer et de ce fait se faire comprendre. Nous avons également compris qu'il fallait lui expliquer les choses par le dessin.</i>
Utilise-t-il ou a-t-il utilisé des moyens de communication spécifiques dans cette prise en charge orthophonique (langage gestuel, pictogrammes, système makaton, etc) ? S'en sert-il au quotidien ?	<i>Non</i> Remarques supplémentaires sur les difficultés de votre enfant : <i>L'émotivité est très souvent source de panique chez Paul particulièrement quand il y a beaucoup de personnes autour et que l'on s'adresse à lui. Il a tendance à se faire remarquer et à se rendre ridicule pour cacher ses problèmes.</i>

0 = pas du tout ou jamais, 1 = un petit peu ou parfois ; 2 = beaucoup ou souvent ; 3 = énormément ou toujours

	0	1	2	3
Votre enfant cherche ses mots (0= 1 fois par semaine ou moins, 1= plusieurs fois par semaine, 2= tous les jours, 3= plusieurs fois par jour)				X
Il fait des pauses quand il parle		X		
Cela lui arrive de « bloquer », s'arrêter alors qu'il parle		X		
Il dit souvent « heu » lorsqu'il parle		X		
Il a besoin de temps pour s'exprimer			X	
Il se répète ou reformule des mots				X
Il se trompe de mot				X
Il explique le mot au lieu de dire le mot précis		X		
Il utilise des mots passe-partout tels que « truc » « chose » « machin »		X		
Il désigne ce dont il veut parler au lieu de dire le mot	X			
Il mime ce dont il veut parler au lieu de dire le mot	X			
Il invente des mots	X			
Il ajoute des gestes aux mots (par exemple pour appuyer le sens du mot)		X		
Il utilise des mimiques expressives		X		
Il fait des bruits pour remplacer les mots (cris des animaux, sons des objets: aïe, bang, clac, boum ...)	X			
Il redemande souvent le nom des choses			X	
Il retrouve uniquement le 1 ^{er} son du mot qu'il voulait dire	X			
Il fait des commentaires montrant qu'il ne trouve pas un mot, tels que « j'ai oublié le mot », « je connais le mot »			X	
Il lui arrive de sauter des mots dans ses phrases mais arrive à se faire comprendre quand même		X		
Il évite d'utiliser des mots difficiles ou qui lui ont déjà posé problème alors qu'il les comprend				X
Il bute sur un mot à un moment alors qu'il arrive à le dire à un autre moment		X		
Il s'aide du dessin (pour s'exprimer)			X	
Il s'aide de l'écrit (pour s'exprimer)		X		
Il répète ce que vous dites	X			
Il utilise souvent le même moyen pour se faire comprendre (gestes, mimiques, définitions, mots passe-partout ...)		X		
Il varie les moyens			X	
• Lorsqu'il ne trouve pas ses mots :				

	0	1	2	3
De façon générale, il est gêné (mettre une note de 1 à 10. 1= pas du tout gêné, 5= moyennement gêné, 10= très gêné)				10
Il abandonne vite				
Il essaie de se faire comprendre, puis abandonne		X		
Il s'énerve				X
Il persévère jusqu'à se faire comprendre			X	
Il persévère mais a besoin d'aide pour se faire comprendre				X
• Votre enfant cherche ses mots :				
A la maison				X
-Quand il joue avec ses frères et sœurs				X
-Pendant les repas familiaux				X
-Quand il est seul avec un parent				X
-Avec la famille plus éloignée			X	
A l'école			X	
-Avec la maîtresse		X		
-Devant toute la classe			X	
-Avec ses copains		X		
Pendant les activités extrascolaires			X	
Lorsqu'il parle à quelqu'un qu'il ne connaît pas			X	
Quel que soit le moment de la journée			X	
Lorsqu'il est fatigué				X
Lorsqu'il est stressé ou énervé				X
Lorsqu'il est excité				X
Lorsqu'il est très content				X
Lorsqu'il y a du bruit autour			X	
Lorsqu'il y a du monde autour			X	
En début d'année scolaire			X	
Pendant les vacances (en famille)			X	
En fin d'année scolaire				X
Lorsqu'il initie la conversation				X
Lorsqu'il répond à des questions				X
Lorsqu'il discute avec quelqu'un et qu'il est à l'aise			X	
• En général :				
Il évite de parler en groupes		X		
Il évite de parler seul avec un autre enfant	X			
Il évite de parler seul avec un adulte	X			
Il parle lorsqu'il joue				X
Il initie la conversation	X			
Il a des difficultés pour répondre à des questions			X	

PAUL	PRE-TEST			POST-TEST		
	DENO MME 0 ou 1	PRODUCTION	TEMPS	DENO MME +/-	PRODUCTION	TEMPS
Ancre	0	j'sais pas		1		1,141
					Manteau (question fermée) – euh nappe	
Cape	1	heu/superman/une cape	4,936	0		
Loupe	1		1,616	1		1,82
Groseilles	0	des raisins		0	Des raisins (aide sémantique : couleur) – des grappes	
Moufle	0	un gant		1		2,485
Paon	1		1,581	1		2,955
Taupe	0	heu/j'sais pas/j'sais plus		1		1,155
Ventilateur	0	un radiateur		1		1,96
Vase	0	un bocal		1		2,957
Boussole	1		2,578	1		2,582
Cintre	1		2,522	1		3,136
Brosse	0	heu j'sais pas		0	Un peigne	
Cave	1	Tonneau/heu/cave	5,74	1		2,053
					Un citron. Euh enfin je sais pas. (question fermée) c'est un fruit qu'on trouve à Halloween. Ah oui c'est une citrouille (aide sémantique : couleur et aide contextuelle : saison)	
Melon	1		1,51	0		
					Un oiseau... il vit en été, il adore piquer. C'est tout ce que je peux dire	
Pigeon	0	hum/pie		0	PARAPHRASE	
Radis	1		2,191	1		2,392
					Casserole- où on met les crêpes + geste	
Poêle	0	casserole		0	DEF USAGE et GESTE DE SUPPLEANCE	
Renard	0	loup		1		1,646
Truelle	0	je sais pas comment ça s'appelle		0	Je ne sais pas ce que c'est	
					Cervelle. Euh noix. Une mangue. Un PRUNEAU	7,243
Pruneau	0	cerveau		1		
					C'est pour ramer. Le canoë. Les RAMES	14,86
Rames	0	heu/je sais pas		1	DEF USAGE +	
Escabeau	1	escabeau	2,852	0	Echelle	
Gilet	0	tee-shirt		0	Pull. Enfin chemise. Un pull	
Cygne	0	canard		1		3,9
Gland	0	noisette		1		2,519
Montgolfière	1		1,734	1		1,453
Chronomètre	0	montre/heu non		1	Une montre. Euh... pour chronométrer. Un CHRONOMETRE. DEF USAGE +	13,494
Etabli	0	je sais pas		0	Je sais pas	
Grenier	0	je sais pas/ pièce		1	Ca... GRENIER	2,909
					Un oiseau qui vole comme ça (+geste), avec un bec comme ça (+geste) 2	
Mouette	0	oiseau		0	GESTES DE SUPPLEANCE	
Pingouin	0	phoque		0	Un MANCHOT	
					Je me souviens plus du nom. Dans le grenier pour le vin. DEF USAGE	
Tonneau	1		5,661	0		
Pipe	1		2,964	1		2,518
Tablier	0	je sais plus/robe		0	Une robe	
Stade	1	stade	2,732	1		1,652
Paupière	0	cil/ leul/l'œil		1	Un cil. Ah non une PAUPIERE.	7,13
Usine	1	Fumée/usine	7,02	1		3,277
Bretelles	0	je sais plus		1		2,909
Casino	0	je sais pas		0	cinéma	
					Caisse où il y a de l'argent	
Coffre	0	je sais pas		0	PARAPHRASE	
Fouet	0	canne		0	Pêche. Euh un truc pour pêcher.	
Orteils	0	ped		1		2,019
Traîneau	0	je sais pas		0	Un bateau	
Bouilloire	0	hum/cafetière		1		2,046
Cibles	1	cibles	1,622	1		2,718
Mollet	0	genet		1		2,817
					Je ne sais plus le nom mais je sais ce que c'est. Quand on ouvre les trucs et qu'on mange dedans (+geste) PARAPHRASE et GESTE DE SUPPLEANCE	
Pistaches	0	je sais pas		0		
Vis	0	clou		1		2,228
					Je sais pas. Un carrosse.	
Carrosse	0	charriot/heu nan pas charriot/je sais pas/je sais plus		0		

Commode	1		1,431	0	Un tiroir. Un truc pour ouvrir les tiroirs. Un placard. Un armoire. PARAPHRASE	
Canif	0	couteau		0	Un couteau	
Compas	1		1,972	1		1,212
Gare	0	des personnes qui vont prendre le métro		1		1,841
Passoire	0	un truc pour heu/pour enlever les mouches		0	Pour attraper les moustiques	
Parasol	0	un/heu		0	Un parapente (aide phonémique) – un parasol	

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Moyennes des temps de dénomination au fil des séances pour Chloé

Figure 2 : Temps d'évocation de Chloé pour les quatre présentations de chaque mot

Figure 3 : Evolution du nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances de Chloé

Figure 4 : Nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances de Chloé

Figure 5 : Moyennes des temps de d'évocation au fil des séances pour Paul

Figure 6 : Temps d'évocation de Paul pour les quatre présentations de chaque mot

Figure 7 : Evolution du nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances pour Paul

Figure 8 : Nombre d'étayages de l'adulte au fil des séances de Paul

Figure 9 : Evolution des temps moyens d'évocation des mots non entraînés au fil des tests pour Chloé

Figure 10 : Evolution des temps d'évocation des mots non entraînés en pré-test et en post-test pour Chloé

Figure 11 : Evolution des temps moyens d'évocation des mots non entraînés au fil des tests pour Paul

Figure 12 : Evolution des temps d'évocation des mots non entraînés en pré-test et en post-test pour Paul

Figure 13 : Parts des moyens de compensation utilisés spontanément par Chloé au fil des séances

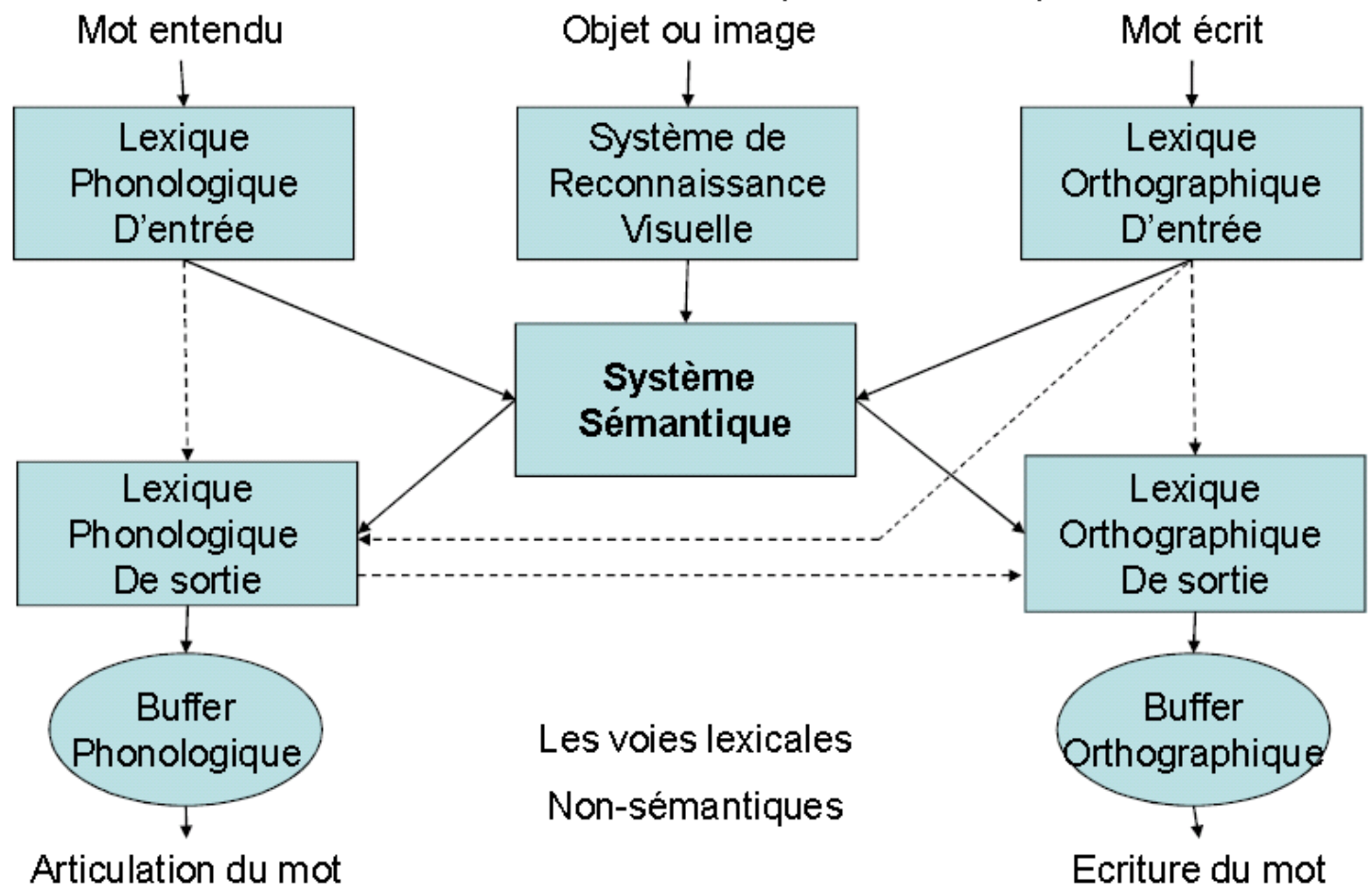
Figure 14 : Parts des étayages de l'adulte au fil des séances pour Chloé

Figure 15 : Parts des moyens de compensation utilisés spontanément par Paul au fil des séances

Figure 16 : Parts des étayages de l'adulte au fil des séances pour Paul

ANNEXES DES VERSO

Modèle de traitement lexico-sémantique Hillis et Caramazza (1990, 1995)



Lexique Phonologique
d'Entrée : LPE

**Lexique Phonologique de
Sortie : LPS**

Lexique Orthographique
d'Entrée : LOE

**Lexique Orthographique de
Sortie : LOS**

Système de Reconnaissance
Visuelle : SRV

Système sémantique : SS

Les voies lexicales
Non-sémantiques

Verso de la page 30 :

		ENTREES						SORTIES			OBJECTIFS		
		AUDITIVES		VISUELLES			KINESTHE - SIQUE	VERBALE	GESTUELLES				
		Son(s) entendu(s)	Mots entendus	Objet vu	Images ou dessins vu(e)s	Mots écrits	Gestes	Objet mis en main	Articulation du mot	Kinesthésique	Graphique	Affinement concepts sémantiques	Créer du lien dans le réseau lexical
Système sollicité			LPE	SRV	SRV	LOE	SRV		LPS			SS	SS
ACTIVITES	SON	+							+			+ (travail gnosies auditives)	
	MANIPULATION			+	+			+	+	+		+ (forme, couleur, etc.)	+ (vécu personnel)
	DEFINITION					+			+			+	+ (synonyme contexte d'usage)
	DESIGNATION				+				+	+		+ (points communs/différences)	
	LOCALISATION				+				+	+		+	
	CATEGORISATION				+				+	+			+
	MIME				+					+		+	
	ABSURDE				+				+			+ (absurdités/normalités)	
STRATEGIES (l'enfant devine)	EVOCATION LEXICALE		+					+	+				
	DEFINITION		+						+				
	MIME						+		+				
	DESSIN				+				+				
	PARTIES D'UN TOUT		+						+				
STRATEGIES (l'enfant fait deviner)	EVOCATION					+			+				
	DEFINITION					+			+				
	MIME					+				+			
	DESSIN					+					+		
	PARTIES D'UN TOUT					+			+				

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES.....	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé.....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies.....	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE.....	8
I. LA DYSPHASIE.....	9
1. <i>Définition</i>	9
2. <i>Diagnostic</i>	10
2.1. Un diagnostic par exclusion.....	10
2.2. Un diagnostic positif.....	10
3. <i>Etiologie</i>	11
3.1. Hypothèses neurobiologiques :.....	11
3.2. Hypothèses génétiques :.....	11
3.3. Hypothèses perceptives :.....	12
4. <i>Classification</i>	12
5. <i>La dysphasie mnésique</i>	12
II. L'EVOCATION LEXICALE.....	14
1. <i>Le lexique mental</i>	14
1.1. Définition.....	14
1.2. Organisation.....	14
1.2.1. Production d'un mot.....	14
1.2.2. Activation du système sémantique.....	15
1.2.3. Organisation hiérarchique du stock lexical.....	16
a. La dimension verticale.....	16
b. La dimension horizontale.....	17
2. <i>Le trouble d'évocation lexicale</i>	17
2.1. Définition du trouble d'évocation lexicale.....	17
2.2. Les spécificités du trouble d'évocation lexicale chez les enfants dysphasiques.....	18
2.2.1. Les manifestations du manque du mot.....	18
2.2.2. Les types d'erreurs.....	18
2.3. L'origine du trouble d'évocation lexicale : quelques hypothèses.....	18
2.3.1. Hypothèse des représentations sémantiques sous-spécifiées :.....	19
2.3.2. Hypothèse de difficultés phonologiques.....	19
III. BASES THEORIQUES DE LA REEDUCATION DES DYSPHASIES MNESIQUES.....	20
1. <i>Principes de base</i>	20
1.1. Conditions de rééducation.....	20
1.2. Travail global du langage.....	20
1.3. Travail spécifique de la mémoire sémantique.....	21
2. <i>Moyens de compensation spontanés de l'enfant</i>	21
3. <i>Etayages et comportements facilitateurs de l'adulte</i>	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	25
I. PROBLEMATIQUE.....	26
II. HYPOTHESES GENERALES.....	26
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	27
1. <i>Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique</i>	27
2. <i>Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés</i>	27
PARTIE EXPERIMENTALE	28
I. POPULATION.....	29
1. <i>Méthode de sélection</i>	29
2. <i>Présentation des enfants</i>	29
2.1. Premier sujet : Chloé.....	29
2.2. Deuxième sujet : Paul.....	30
II. MATERIEL UTILISE.....	31
1. <i>Epreuves de pré et post-test</i>	31

2.	<i>Elaboration du jeu rééducatif</i>	32
2.1.	Principes de rééducation utilisés	32
2.2.	Deux axes de travail : L'affinement des représentations lexicales et le travail des stratégies de compensation.	33
III.	PROTOCOLE EXPERIMENTAL	34
1.	<i>Cadre d'expérimentation</i>	34
2.	<i>Pré-test</i>	34
3.	<i>Travail rééducatif</i>	34
4.	<i>Post-test</i>	37
IV.	ANALYSE DES DONNEES	37
1.	<i>Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique</i>	37
2.	<i>Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés</i>	38
3.	<i>Analyse qualitative</i>	38
PRESENTATION DES RESULTATS		39
I.	IMPACT DE LA MULTIMODALITE SUR LES CAPACITES D'EXPRESSION ORALE DE L'ENFANT DYSPHASIQUE	40
1.	<i>Chloé</i>	40
2.	<i>Paul</i>	42
II.	GENERALISATION DES BENEFICES DU TRAVAIL REEDUCATIF A DES MOTS NON ENTRAINES	44
1.	<i>Chloé</i>	44
2.	<i>Paul</i>	45
III.	ANALYSE QUALITATIVE	47
1.	<i>Chloé</i>	47
2.	<i>Paul</i>	49
DISCUSSION DES RESULTATS		52
IV.	DISCUSSION ET VALIDATION DES HYPOTHESES.....	53
1.	<i>Impact de la multimodalité sur les capacités d'expression orale de l'enfant dysphasique</i>	53
2.	<i>Généralisation des bénéfices du travail rééducatif à des mots non entraînés</i>	54
3.	<i>Evolution générale des comportements des enfants au cours du protocole</i>	55
V.	CRITIQUES METHODOLOGIQUES	57
1.	<i>Critiques du matériel et de son utilisation</i>	57
2.	<i>Critique du protocole et des résultats</i>	60
VI.	APPORTS PERSONNELS ET PERSPECTIVES.....	61
CONCLUSION		67
BIBLIOGRAPHIE		68
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		72
ANNEXES		73
	ANNEXE I : EPREUVES DE PRE-TEST.....	74
	ANNEXE II : MATERIEL DU PROTOCOLE.....	75
	ANNEXE III : MOTS ENTRAINES PAR SEANCES ET PAR ENFANTS	78
	ANNEXE IV : EXEMPLE D'UNE GRILLE D'OBSERVATION (SEANCE 6 DE CHLOE).....	79
	ANNEXE V : RESULTATS DE CHLOE.....	85
	ANNEXE VI : RESULTATS DE PAUL.....	90
TABLE DES ILLUSTRATIONS		96
ANNEXES DES VERSO.....		97
	VERSO DE LA PAGE 12 :	98
	VERSO DE LA PAGE 30 :	99
TABLE DES MATIERES.....		100

EVOCATION LEXICALE CHEZ L'ENFANT DYSPHASIQUE : ELABORATION D'UN OUTIL DE REEDUCATION SPECIFIQUE

102 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2011

RESUME

La dysphasie est un trouble structurel du développement du langage oral. Cette pathologie se caractérise notamment par un trouble d'évocation lexicale, qui entrave l'expression orale des patients. Cette difficulté particulière trouverait son origine dans une sous-spécification des représentations sémantiques stockées dans le lexique mental, alliée à des difficultés de récupération de ces informations. Après avoir pris connaissance de la littérature à ce sujet, l'utilisation de la multimodalité des canaux sensoriels et l'enseignement de stratégies de compensation, associés à un travail sémantique, nous ont paru être des moyens efficaces pour agir au niveau du trouble d'évocation lexicale. Nous avons donc élaboré un protocole de rééducation sur dix séances pour deux jeunes patients dysphasiques. Cet entraînement conjuguait ces principes afin de tenter d'affiner, de restructurer et de généraliser les informations du lexique mental. Les effets de cet entraînement sur l'expression orale de nos deux patients ont été positifs : meilleurs scores d'évocation et diminution des temps de latence des mots travaillés et non travaillés, mais ils ne peuvent pas être généralisables à d'autres patients dysphasiques. D'autre part, nous n'avons pas pu contrôler l'influence de facteurs externes qui ont pu avoir un impact sur les résultats de cette étude longitudinale. Il serait intéressant d'étudier, séparément ou non, l'effet de la multimodalité des canaux sensoriels et de l'entraînement de stratégies de compensation sur une population plus importante de sujets dysphasiques souffrant d'un trouble de l'évocation lexicale. Ceci permettrait de compléter les résultats présents.

MOTS-CLES

Dysphasie, trouble d'évocation lexicale, multimodalité, stratégies de compensation, rééducation, étayages

MEMBRES DU JURY

Nadia BENBOUTAYAB

Annick DUCHENE

Marine VERDURAND

MAITRE DE MEMOIRE

Catherine SARRAZ

DATE DE SOUTENANCE

JUIN 2011
