

Année 2012-2013

Madame Cécile Lamoureux, Orthophoniste

ENRICHISSEMENT DU STOCK LEXICAL PASSIF VIA
UN APPRENTISSAGE IMPLICITE CHEZ DES ENFANTS
DYSPHASIQUES DE 10 A 12 ; 6 ANS

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire le Docteur Joël Uzé pour m'avoir guidée et encouragée tout au long de notre étude. Merci également aux orthophonistes : Hélène Masselis, Marie-Pascale Vergé et Eloïse Estier qui m'ont conseillée et orientée pendant toute la durée du projet et qui m'ont aidée à adapter les séances d'orthophonie dédiées à la réalisation de mon mémoire.

Je remercie également les cinq enfants qui ont participé à l'étude, leur bonne humeur et leur gentillesse m'ont aidée à mener à bien ce mémoire. Merci également à leurs parents qui ont accepté la participation de leur enfant au projet.

Enfin, je remercie ma famille et particulièrement Gilles Durand pour sa patience et ses encouragements au quotidien, leur soutien m'a été précieux.

Table des matières

1	Introduction.....	4
2	Lexique et dysphasie	5
2.1	Développement lexical des enfants développement langagier normal (DLN)	5
2.1.1	Le lexique	5
2.1.2	Le développement lexical	6
2.1.3	Apprentissage et acquisition du lexique.	7
2.2	La dysphasie	11
2.2.1	Rappel sur la terminologie.	11
2.2.2	Définitions et classifications.....	12
2.2.3	Diagnostic différentiel.....	18
2.2.4	Les troubles associés.	19
2.2.5	Etiologies.	21
2.3	Le lexique des enfants dysphasiques.....	26
2.3.1	Les caractéristiques lexicales.	26
2.3.2	Les manifestations lexicales.....	27
2.4	Points de vue théoriques sur le développement et l'enrichissement lexical des enfants dysphasiques.	32
3	Objectifs de l'étude et problématique.	35
4	Protocole, méthodologie	36
4.1	Sujets	36
4.2	Matériel	37
4.3	Procédure	38
5	Résultats.....	43
5.1	Le pré-test	43
5.2	Les séances d'apprentissage implicite.	44
5.2.1	L'invention et les histoires contées.....	44
5.2.2	Les évocations lexicales	51
5.3	Le post-test.....	65
6	Discussion.....	67
6.1	Leurs représentations mentales préexistantes.....	67

6.2 Les nouvelles représentations mentales	73
6.2.1 Elaboration des concepts des mots-cible	73
6.2.2 Renforcement des concepts des mots-cible.	74
6.3 analyse des résultats du post-test.....	76
7 Conclusion.....	82
BIBLIOGRAPHIE	84
ANNEXES.....	86

Liste des figures

Figure 1 : Représentation schématique du modèle de Crosson (Gérard, 1993).....	15
Figure 2 : tableau d'évocation lexicale avec aide phonologique	41

Liste des tableaux

Tableau 1 : Présentation des sujets de l'étude	36
Tableau 2 : nombre d'évocations de mots-cible questionnés et non questionnés	65
Tableau 3 : résultats de l'étude.....	65
Tableau 4 : nombre de bonnes désignations finales des mots questionnés.....	66

Liste des annexes

Annexe I : Courrier d'acceptation des parents pour la participation de l'enfant à l'étude.....	87
Annexe II : épreuve vocabulaire-expression du TLOCC.....	88
Annexe III : épreuve vocabulaire-expression du TLOCC (suite).....	89
Annexe IV : épreuve connaissances lexicales de l'EVAC	90
Annexe V : histoire n°1	91
Annexe VI : histoire n°2	92
Annexe VII : histoire n°3	93
Annexe VIII : histoire n°4	94
Annexe IX : histoire n°5	95
Annexe X : histoire n°6	96
Annexe XI : histoire n°7	98
Annexe XII : histoire n°8	100
Annexe XIII : histoire n°9	102
Annexe XIV : histoire n°10.....	103
Annexe XV : tableau d'évocation lexicale avec indices phonémiques	104
Annexe XVI : tableau d'évocation lexicale avec indices sémantiques	105

Annexe XVII : épreuve du pré-test et du post-test	106
Annexe XVIII : pré-test	107
Annexe XIX : post-test.....	108
Annexe XX : second tableau d'évocation lexicale avec indices sémantiques.....	109
Annexe XXI : modèle du système attentionnel superviseur de Norman et Shallice.	110

Liste des abréviations :

DLN : développement langagier normal.

TSLO : trouble spécifique du langage oral.

TSDLO : trouble spécifique du développement du langage oral.

MM : manque du mot.

Coll. : collaborateurs

SLI: specific language-impairment.

WFDs: word finding difficulties.

MCT: mémoire à court terme.

MLT : mémoire à long terme.

MT : mémoire de travail.

1 Introduction

La dysphasie est un trouble développemental, spécifique, grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonique du langage oral entraînant des altérations durables dans l'organisation du langage à différents niveaux : phonologique, morpho-syntaxique et lexical. Dans cette pathologie, le trouble lexical est important et s'observe dans tous les types de dysphasies. Ces enfants ont un lexique restreint et pauvre qui altère l'information du discours et son intelligibilité, entraînant des répercussions néfastes sur la communication de l'enfant et son insertion sociale.

La qualité et la quantité du lexique des dysphasiques restent encore un parent pauvre des études consacrées à ce trouble sévère du langage oral. Certains déclarent que le lexique de ces sujets se construit et se développe dans des mesures homologues à celui d'un enfant tout-venant, mais dans des temps de succession d'étapes plus longs. D'autres affirment qu'on ne peut résumer ce trouble à un simple retard d'acquisition et que l'apprentissage et les stades du développement lexical des enfants dysphasiques ne sont pas les mêmes que pour les enfants développement langagier normal (DLN). A travers notre étude, nous proposons d'observer si, au même titre qu'un enfant tout-venant, l'enrichissement du stock lexical passif d'un enfant dysphasique via un apprentissage implicite est possible. Nous en profitons pour décrire et analyser les représentations lexicales sémantiques et phonologiques de cinq enfants dysphasiques.

Dans un premier temps nous présenterons le développement et l'apprentissage lexical des enfants DLN, puis rappellerons ce qu'est la dysphasie, comment se manifeste le trouble lexical en particulier, puis nous expliciterons les différents éléments théoriques qui nous ont amenés à construire notre problématique. Nous expliquerons ensuite la méthodologie et la démarche menée pour répondre à celle-ci. Enfin, nous détaillerons les résultats de notre étude puis nous les analyserons dans une discussion et nous conclurons.

2 Lexique et dysphasie

Le lexique constitue un domaine important du langage et de son développement chez l'enfant. Les mots sont essentiels dans un discours pour se faire comprendre par notre interlocuteur. Les troubles lexicaux constituent une des caractéristiques des syndromes dysphasiques. Le lexique des enfants dysphasiques est générique, restreint, et manque de précision. Si l'apprentissage de vocabulaire chez les dysphasiques est discuté, en orthophonie l'enrichissement du stock lexical s'effectue surtout via un apprentissage explicite, nous explicitons à l'enfant ce qu'il doit apprendre, retenir, ce qui est important, et quels moyens mettre en œuvre pour y parvenir. L'apprentissage implicite est contesté car les résultats de cette méthode sont difficiles à appréhender et il prend en général plus de temps. Alors est-il possible que l'enfant dysphasique enrichisse son lexique par le biais d'une méthode implicite ?

Avant de répondre à cette question, nous rappellerons le développement lexical des enfants tout-venant, nous définirons la dysphasie et le lexique des enfants ayant un trouble spécifique du langage oral (TSLO), puis nous aborderons les différents points de vue théoriques du développement du stock lexical des sujets ayant ce trouble.

2.1 Développement lexical des enfants développement langagier normal (DLN)

2.1.1 Le lexique

Au niveau linguistique, le lexique est défini comme l'ensemble des unités minimales significatives ou monèmes que possède un individu, il existe le lexique passif (compréhension de ces unités), et le lexique actif (production de ces unités de sens). Au niveau psycholinguistique, le lexique est défini comme un ensemble de représentations mentales que s'est construit et possède le locuteur sur les mots de sa langue (Bogliotti, 2012). Un adulte oralisant connaît environ 75 000 mots (Miller 1996, cité par Bogliotti, 2012) et en utilisent environ 60 000 (Levelt 1992, cité par Bogliotti, 2012).

2.1.2 Le développement lexical

Un enfant acquiert les premiers phonèmes (unités minimales de sons) de sa langue dans les six premiers mois de sa vie au contact de sa langue maternelle, des différentes interactions avec son entourage social, physique et linguistique. L'enfant repère les occurrences de syllabes de sa langue maternelle et extrait des régularités statistiques, il est ainsi capable de segmenter la parole en mots (Saffran, Aslin & Newport, 1996 ; cités par Gabriel & Urbain, 2012). En effet, aux alentours de 9 mois il commence à comprendre que les sons qu'il entend dans son environnement social forment des mots et que chaque mot correspond à quelque chose (à un concept) et que chaque chose peut être nommée (signifiant) (De Boysson-Bardies, 2007). Entre 9 et 18 mois il évoque ses premiers mots à l'état isolé. Pour pouvoir réaliser ces mots, l'enfant doit avoir de bonnes perceptions auditives, une maturation neurologique et cognitive ainsi qu'une stimulation environnementale suffisante. Entre 19 et 22 mois l'être humain combine deux mots, pour Rondal et Brédart (1985) c'est le langage combinatoire qui permet d'observer plus clairement les relations sémantiques que fait l'enfant : l'expression d'un rapport de possession, de localisation, d'existence, de disparition.... Et à partir de 24 mois il peut formuler des phrases : énoncé de plus de deux mots (Bernicot, 1998). L'enfant connaît dès cet âge une explosion lexicale avec six à huit mots nouveaux appris par jour (Glasel, 2012). Les premiers mots produits auraient une valeur socio-pragmatique et sont fortement liés au contexte (Bates & coll. 1988, 1994, cités par Chevrie-Muller, 2000/2001). Au stade des 50 mots, ce sont les mots référentiels qui vont être prédominants, l'enfant commence à nommer les objets et les personnes qui l'entourent. Yu et Ballard (2007) ont montré que pour associer un mot à un objet, les enfants faisant également appel à leurs capacités de percevoir les fréquences de co-occurrences statistiques, ils combinent les fréquences d'apparition des mots et réalisent des éliminations de correspondance mot-objet (Gabriel & coll. 2012). Au-delà du stade de la production de 100 mots, les adjectifs et verbes vont venir enrichir le discours de l'enfant, puis au stade de 400 mots, des mots fonctionnels vont être utilisés (Chevrie-Muller, 2000/2001).

Mais si l'enfant produit des mots, il peut aussi en connaître sans les prononcer (lexique passif), d'ailleurs l'observation souligne que la compréhension précède la

production. A 8-9 mois de vie, les enfants peuvent isoler les mots du discours (Glasel, 2012) et sont dans la capacité de comprendre certains lexèmes (une des composantes du monème qui renvoie à un concept empirique ou abstrait comme des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes) notamment le « non » à 8 mois, mais aussi des mots en contexte vers 9-10 mois, un ordre simple à 10 mois et un ordre double à 18 mois (Capute & coll., 1986 ; Coplan, 1987; Brunet & Lézine, 1981 ; Josse, 1997, cités par Chevrie-Muller, 2000/2001). Une étude indirecte, c'est-à-dire d'après les réponses de parents, dévoile la compréhension de cinquante huit mots en moyenne à 10 mois (Fenson & coll., 1993 ; Bates & coll., 1995, cité par Chevrie-Muller, 2000/2001).

Le stock lexical (passif comme actif) s'enrichit ensuite de jour en jour et ne semble plus augmenter de façon significative à partir de 25 ans (Bogliotti, 2012).

Bien sûr, il existe une grande variabilité inter-individuelle tant en âge qu'en qualité du lexique, et ceci est d'autant plus vrai en expression qu'en compréhension (Glasel, 2012).

2.1.3 Apprentissage et acquisition du lexique.

Le lexique est l'un des composants essentiels donnant sens à l'énoncé, au discours. Au cours de l'acquisition du langage, l'enfant va attribuer un signifiant (image acoustique du mot) à un signifié (concept) (Saussure, 1962 ; cité par Rondal & coll., 1985). Par exemple, le mot « ARBRE » est le signifiant et la représentation conceptuelle qu'on en a est le signifié. Le signe, qui est le résultat de la combinaison et du lien entre le signifiant et le signifié, est arbitraire (Saussure, cité par Arrivé, 2007). Il existe plusieurs théories qui expliquent comment l'enfant apprend et retient du lexique et comment il construit son stock lexical. Nous parlerons ici notamment de la théorie du trait sémantique de Clark (1973). Le principe de base de cette théorie est que la définition d'un mot découle de l'addition de plusieurs unités de sens. Exemple : chat = objet + animé + quatre pattes + miaule. Cette explication permet de faire des hypothèses quant à l'ordre d'acquisition des mots d'un même champ sémantique et également des prévisions sur le sens qu'octroient les enfants à un mot. Voici les cinq points importants de cette théorie concernant la construction du lexique et l'ordre d'apprentissage des mots :

- la surextension : les enfants font des erreurs à l'attribution de la signification des mots en opérant des surextensions. Ex : « chien » sert à dénommer tous les animaux à quatre pattes.
- la composition des traits : les traits sémantiques qui établissent le sens d'un mot sont construits et obtenus à partir de combinaisons et d'additions progressives.
- les traits généraux et spécifiques : à l'intérieur d'un même champ sémantique les marqueurs généraux et globaux sont acquis avant les marqueurs plus particuliers et spécifiques. Le verbe d'action par exemple, comme « PRENDRE » (passation d'un objet) est acquis avant « ACHETER » (passation d'un objet + diffusion, transmission d'argent). L'enfant dans un premier temps attribuera la même signification à ces deux verbes (Bernicot, 1998).
- les traits perceptifs : les premiers traits composants la signification d'un mot sont d'origine perceptive, ce que l'enfant a perçu de prime abord chez l'objet par exemple.
- la transparence : l'enfant attribue toujours un mot à une seule et entière/pleine définition ; dans un premier temps il ne peut prononcer ou comprendre un mot que lorsqu'il est employé dans une situation englobant toutes les caractéristiques et traits sémantiques du signifié (concept).

Plusieurs études et recherches ont montré que ces hypothèses étaient en partie confirmées et infirmées (Bernicot, 1998).

Parallèlement au développement et à l'acquisition de l'attribution de traits sémantiques à un signifié, l'enfant développe la notion de traits distinctifs. C'est l'émergence de la théorie du contraste de Clark (1973), l'enfant construit des différences sur des objets d'un même registre. Ainsi, un signifiant n'est pas associé à un signifié par ses seuls traits sémantiques mais surtout par sa différence et ses contrastes avec un objet voisin. Chaque fois qu'un objet ou concept possède une distinction avec un autre alors l'enfant lui attribue une autre image acoustique. Ceci permet alors à l'enfant de morceler des champs sémantiques et de créer des sous-ensembles. Ce processus apparaît au cours de l'explosion lexicale (18-24 mois). (Rashdan, 2010)

Le sens que l'enfant donne aux mots n'est pas toujours le sens que lui donnent les adultes (Rondal & coll., 1999). Ainsi, Reich (1976) a observé plusieurs manifestations caractéristiques lorsque le langage naît chez l'enfant. *La sousextension* (« chien » ne désigne que son propre chien), ce phénomène est marqué en production, néanmoins en compréhension certains termes sont compris. *La surextension* (cf. p.8). *Le recouvrement* correspond à l'utilisation d'un mot pour une partie seulement des entités que ce mot désigne chez l'adulte (Rondal & coll., 1999). Naturellement, le lexique est en construction. De ce fait ces phénomènes sont logiques et attendus. Néanmoins, les déductions que font les enfants sur l'attribution d'un signifié à un signifiant et inversement sont, en général, exactes (De Boysson-Bardies, 1996, cité par Chevrie-Muller, 2000/2001).

Le lexique est un ensemble structuré et non une accumulation de mots. Les mots sont reliés entre eux tel un réseau, ils s'articulent selon une organisation particulière, une relation de sens (synonymie, antonymie,...), une hiérarchie (hyponymie), une forme (dérivation), une histoire (étymologie). (Cellier, 2011). De ce fait, plus l'enfant grandit plus il affine et précise son stock lexical.

« *Au cours de l'acquisition du langage, l'enfant acquiert de nouveaux mots en contexte très rapidement et de manière implicite* » (Bogliotti, 2012, p.2). Effectivement, beaucoup d'auteurs s'accordent à dire que l'enfant apprend et fait sien le lexique de façon implicite c'est-à-dire passivement ; à proprement parler, le vocabulaire ne s'enseigne pas, le lexique est acquis spontanément sans être appris. L'enfant est confronté aux mots lors de situations contextuelles particulières et l'apprentissage de ceux-ci est quasi-automatique (Chevrie-Muller, 2000/2001). Il extrait des régularités statistiques en fonction de l'occurrence des mots dans des contextes variés et accumule donc passivement les événements lexicaux en mémoire, l'enfant mobilise ensuite ce lexique dans un contexte particulier (Lété, 2006). Markman (1989,1994) souligne que l'enfant doit induire à partir des indices contextuels quelles sont les caractéristiques environnementales attribuées à une production verbale (Rondal & coll., 1999). Le *fast-mapping* (Carey, 1978) est la phase initiale de l'apprentissage du vocabulaire, via lequel l'enfant construit rapidement une représentation (partielle) avec des informations phonologiques, sémantiques et syntaxiques d'un mot non familier à partir de la première exposition à celui-ci et à son référent (Leclercq, 2009). On entend par représentation lexicale, la

convergence d'informations d'ordres sémantique, perceptive, orthographique, phonologique et syntaxique. Prenons par exemple l'entrée phonologique donc auditive du mot « voiture », la représentation lexicale sémantique de ce mot joint les mots : « courses », « roues », « transport », « vitesse »,.... La représentation lexicale phonologique de ce mot est /vwatyʁ/, la représentation syntaxique est le genre du nom, la représentation orthographique est « voiture », et la représentation morphologique est CVV-CVC, singulier (Bogliotti, 2012). Une fois encodées, ces informations sont stockées en mémoire à long terme (MLT). Cependant, une exposition ponctuelle aux mots nouveaux ne suffit pas, il faut stocker ces mots en MLT. Ainsi une exposition répétée à ces mots nouveaux en contexte consolide leur apprentissage et leur représentation lexicale. Lorsque l'enfant est exposé à une nouvelle séquence phonologique (mot inconnu), il emploie les différents indices contextuels pour l'associer à un nouveau référent (signifié) et créer la représentation mentale qui lui correspond. Il associe ce nouveau mot à des mots préalablement stockés en mémoire sémantique et échafoade ainsi un réseau lexical. Plus l'enfant sera exposé à ce mot, plus ce réseau se structurera, se hiérarchisera et s'affinera (Bogliotti, 2012). Rondal et Brédart (1985) déclarent même que l'association signifiant/signifié nous est sans doute héritée en bonne partie. On entend par représentation mentale *« une sorte d'entité interne, correspondant aux constructions individuelles que la personne se fabrique, des réalités externes qu'elle expérimente. »* (Brin, Courrier, Lederlé & Masy, p.221, 2004). Ainsi la différence entre représentation et représentation mentale dépend du domaine dans lequel on l'étudie. En philosophie, on parlera de représentation (ce par quoi un objet est présent à l'esprit : image, concept), en psychologie on parlera de représentation mentale (c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet ou à une situation du monde dans lequel on vit) (Brin & coll., 2004). Dans cette étude nous utiliserons les deux termes de façon indifférenciée.

Si l'apprentissage lexical est implicite, il est aussi en partie explicite c'est-à-dire qu'il se fait de manière active. Le locuteur induit des règles à partir d'événements lexicaux, qui consistent à effectuer une taxinomie de ces événements en fonction de leur apparition et à les réutiliser sous forme de propositions logiques dans une tâche particulière demandée (Lété, 2006). L'apprentissage du lexique en mathématiques par exemple ne peut se faire que de façon organisée et explicite,

c'est-à-dire qu'il doit être formulé clairement et sans ambiguïté. En somme, les champs lexicaux non usités dans la vie quotidienne et donc qui ne sollicitent pas souvent la mémoire, demandent un apprentissage et des définitions précises pour être correctement assimilés (Cellier, 2011). Ceci est également le cas lors du développement lexical synonymique. En effet, certains mots sont pourvus du même sens mais avec une intensité différente (exemple : pestilentiel et nauséabond), si aucun travail spécifique n'est fait pour les différencier quelque peu, alors ils seront produits ou compris par l'enfant sans nuance. L'explicitation est également recommandée quand un mot apparaît à l'enfant toujours dans le même contexte (exemple : suppôt est très souvent associé au mot Satan), il semble intéressant de passer par une phase de décontextualisation, afin que l'enfant prenne conscience de la réelle définition du mot « suppôt » et qu'il puisse le comprendre ou le réutiliser dans différentes situations contextuelles. Il en est de même pour la polysémie (Cellier, 2011). L'usage quotidien des dictionnaires dans les écoles est une illustration de cet apprentissage explicite.

Ainsi, le lexique d'un individu se construit au cours de toute une vie, mais son développement est prégnant dans les premières années. S'il s'acquière majoritairement de façon implicite donc passive, certains mots ou champs lexicaux nécessitent un enseignement explicite et une participation active du sujet.

2.2 La dysphasie

2.2.1 Rappel sur la terminologie.

C'est à partir de la fin du XIX^{ème} siècle que les premières descriptions des troubles du développement du langage ont émergé. Dans les années 1950, Ajuriaguerra a utilisé le terme de « audimutité » pour caractériser les troubles expressifs sévères (De Weck, 2010). Son équipe de recherche liste à cette époque trois syndromes : le retard de langage, la dysphasie et l'audimutité (De Weck, 2010). Au fil du temps la terminologie de ce trouble a connu quelques modifications : « *developmental aphasia* » pour Ingram en 1957, « *developmental dysphasia* » pour Rapin en 1970, puis, pour éviter une confusion avec le terme « aphasie » qui résulte d'une lésion cérébrale acquise, ce trouble est dénommé ainsi : « *troubles*

graves de l'élaboration du langage » mais également « *developmental language disorders* » (Monfort & Juarz Sanchez, 2001). Actuellement les termes « *dysphasie* », « *trouble spécifique du développement du langage oral* » (TSDLO) ou « *trouble spécifique du langage oral* » (TSL) sont largement utilisés en France (Soares-Boucaud, Labruyère, Jery & Georgieff, 2009). Le terme « *specific language impairment* » (SLI) (Tallal, 1980, cité par Leclercq & Leroy, 2012) qualifie ce trouble à l'internationale (Chevrie-Muller, 2007, Billard 2011, cités par Renaud, 2011). Néanmoins cette expression soulève certains problèmes, le terme SLI réunit tous les troubles spécifiques développementaux touchant à la fois le langage écrit, le langage oral, les troubles moteurs. En France, la terminologie distingue bien ces différents symptômes et souligne la différence avec le retard de langage.

2.2.2 Définitions et classifications

Il existe plusieurs définitions de la dysphasie, les auteurs et institutions acceptant des limites différentes à ce trouble. Ainsi ce trouble est classé dans les « troubles de la communication » selon le DSM-IV (diagnostic and statistical manual of mental disorders), mais cette classification ne différencie pas les troubles développementaux des troubles acquis. En revanche, elle distingue les troubles réceptifs, des troubles mixtes, des troubles phonologiques. La CIM10 (classification internationale des maladies) parle de « troubles spécifiques du développement du langage et de la parole ». Ces deux définitions sont peu utilisées par les cliniciens et praticiens, car elles ne tiennent pas compte du degré de sévérité du trouble ni de son caractère déviant ou non, ni de sa persistance dans le temps (Soares-boucaud & coll. 2009).

Actuellement, la définition apportée par Rapin et Allen (1983) est celle sur laquelle s'appuient de nombreux praticiens et contient des critères d'exclusion. « *La dysphasie se définit par l'existence d'un déficit durable des performances verbales, significatif en regard des normes établies pour l'âge. Cette condition n'est pas liée à un déficit auditif, à une malformation des organes phonateurs, à une insuffisance intellectuelle, à une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance, à un trouble envahissant du développement, à une carence grave, affective ou éducative* » (Gérard, 1993, p.12-13). C'est une définition par exclusion qui suppose alors la spécificité langagière du trouble.

Gérard (1993) complète cette définition en proposant six marqueurs de déviance :
« *Par ce terme, nous décrivons un ensemble de traits formels ou fonctionnels qui témoignent de la défaillance des structures cérébrales hiérarchiquement élevées, responsables de la manipulation du code verbal et de sa bonne adaptation aux buts de la communication, considérée comme un acte volontaire finalisé* » (p.43) :

- Hypospontanéité verbale : réduction de la fluence verbale.
- Trouble de l'évocation lexicale: manque du mot et paraphrasies.
- Trouble de l'informativité : dénomination plutôt que récit.
- Trouble de l'encodage syntaxique : verbes non conjugués, mots juxtaposés, absence de marques grammaticales, de connecteurs logiques.
- Dissociation automatico-volontaire : instabilité des réussites lors de tâches effectuées sur commande ou non.
- Trouble de la compréhension : non lié à une insuffisance lexicale.

Les enfants présentant un TSLO ou dysphasie ont un profil langagier hétérogène. De ce fait plusieurs classifications de ces troubles ont vu le jour, notamment celle de Rapin et Allen proposée en 1988 qui est largement utilisée dans les pays anglo-saxons et qui décrit six types de troubles en fonction des niveaux d'atteintes (Soares-boucaud & coll. 2009) :

Atteintes mixtes (expressive/réceptive) :

- Agnosie auditivo-verbale: déficit sévère de la compréhension verbale.
- Déficit phonologico-syntaxique: les habiletés phonologiques et syntaxiques sont déficitaires aussi bien en production qu'en compréhension.

Atteintes expressives :

- Dyspraxie verbale : déficit dans l'articulation de la parole, la production verbale est faible.
- Trouble de la programmation phonologique : les phonèmes sont produits selon un ordre anarchique.

Atteintes au niveau du processus de traitement haut niveau :

- Déficit lexical-syntaxique : difficultés d'évocation et de construction de phrases correctes au niveau syntaxique.

- Déficit sémantique-pragmatique : les capacités de compréhension et de production de phrases sensées et adaptées sont altérées.

En France, on se réfère volontiers à la classification de Rapin et Allen réadaptée par Gérard (1993) et qui s'inspire du modèle neuropsychologique de Crosson (1985). Crosson a réalisé son modèle non pas à partir des aspects réceptifs et expressifs du langage mais à partir de relations existantes entre trois centres localisés dans l'hémisphère cérébral gauche. Les centres corticaux antérieurs où s'effectuent d'une part la formulation (contenu sémantique et syntaxique adapté au locuteur et à la situation contextuelle) et d'autre part la programmation (séquence des opérations nécessaires à prononcer ce contenu). Les centres corticaux postérieurs qui décodent la séquence phonologique perçue et y attribuent un sens. Des centres sous-corticaux qui contrôlent le bon fonctionnement des deux centres précédents au moment de la programmation et de la production. Il existe deux autres systèmes de contrôle : un contrôle sémantique et un contrôle phonologique (Gérard, 1993), (cf. figure 1, p.15). A partir de ces explications, Gérard distingue cinq types de dysphasies en fonction de la sémiologie du trouble, que nous détaillerons ci-dessous. Notons que le modèle de Crosson est issu de la neuropsychologie adulte.

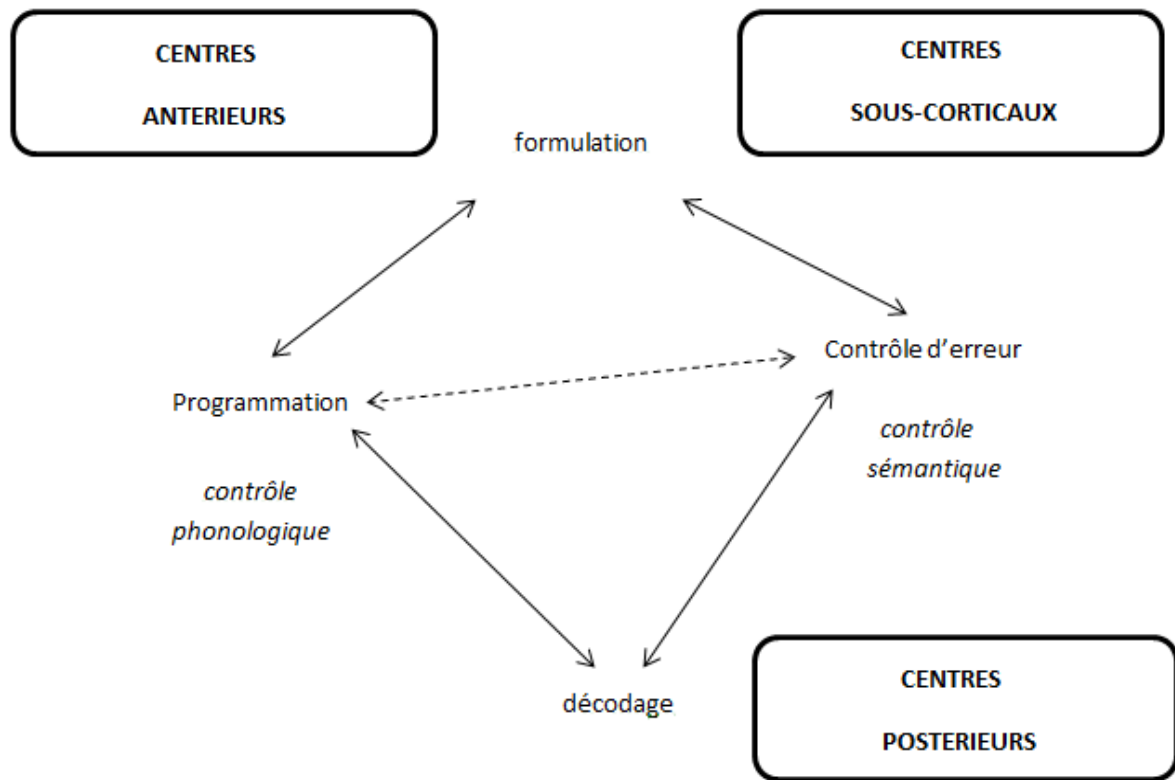


Figure 1 : Représentation schématique du modèle de Crosson.

- **Dysphasie phonologico-syntaxique** : trouble de la jonction formulation-programmation. C'est la dysphasie la plus fréquente et la plus étudiée. Les enfants ont des capacités de compréhension bien plus performantes que leurs capacités expressives. Leurs productions sont très réduites et souvent inintelligibles. Ils opèrent des déformations phonologiques non systématisées qui constituent alors un trouble de la parole. Ce n'est pas un retard d'acquisition puisque les altérations ne sont pas stables et n'obéissent pas aux règles de simplification. Leur encodage syntaxique est le plus souvent incorrect et agrammatique (ne suit pas les règles syntaxiques de la langue utilisée). Ils sont conscients de leur trouble puisque le test de jugement syntaxique (épreuve en compréhension) est réussi. La plupart de ces enfants souffre d'une dissociation automatico-volontaire. Le discours comporte une valeur informative malgré les troubles phonologiques, ce qui témoigne de l'intégrité du centre de formulation. Ils ont une communication non-verbale accrue pour palier leur parole altérée. Le stock lexical de ces enfants est restreint et pauvre mais ils ont peu de trouble de l'évocation et de manque du

mot. A partir de l'âge de six ans, leur inintelligibilité diminue lentement, l'entrée dans le langage écrit est bénéfique pour l'amélioration de la parole même s'ils connaissent des troubles graphiques associés à la dysphasie.

- Dysphasie de production phonologique : marquée par un déficit du contrôle phonologique. Il en découle des productions phonologiques inintelligibles souvent non compensées par une situation de répétition. L'ordonnement des phonèmes est altéré et les déformations sont non stables, n'obéissant pas au système de facilitation. Les enfants atteints de ce trouble ont une parole fluente (non réduite). On retrouve ces difficultés d'organisation de la chaîne sonore au niveau de la syntaxe, ces enfants présentant une dyssyntaxie. Ils sont également très conscients de leurs erreurs ce qui peut parfois les amener à des évitements dans des situations de communication verbale. L'évocation lexicale leur est très coûteuse même pour des mots très familiers. Ces enfants sont contraints de parler d'une manière surcontrôlée. Ces troubles de la régulation de la mise en chaîne s'expriment également dans le langage écrit, dans la numération et dans la programmation d'une action. En revanche, les capacités réceptives de ces enfants sont beaucoup moins altérées que leurs capacités expressives et ils possèdent des capacités discursives en adéquation avec les enfants de leur tranche d'âge. L'évolution de ce trouble est de meilleur pronostic que le syndrome précédent.
- Dysphasie réceptive : marquée par une déficience des centres corticaux postérieurs, c'est un trouble du décodage des informations sonores. Ces enfants présentent une altération majeure de la compréhension. Ils montrent des difficultés particulières à se créer des représentations mentales à partir de la chaîne sonore donc des images acoustiques. La non-reconnaissance auditive peut se situer aussi bien au niveau phonémique qu'au niveau lexical c'est-à-dire qu'il ne peut segmenter la chaîne en mots, mots qui guident le sens d'un discours. Cependant, l'apparition des premiers mots et premières structures syntaxiques est possible, ces enfants développent un langage de surface : ils répètent des structures verbales qu'ils ont entendues en contexte et retenues, mais lorsqu'il leur est proposé d'allonger leurs propositions ou de dénommer, les difficultés apparaissent. En situation dirigée, les enfants

présentent une forte dyssyntaxie, un trouble de l'évocation lexicale et réalisent de nombreuses paraphasies phonologiques et verbales qui peuvent s'apparenter à une jargonaphasie. La répétition n'améliore que très peu les capacités expressives de ces patients. Ces enfants ont mis en place beaucoup de stratégies compensatoires, ils utilisent le canal visuel pour recevoir et comprendre le message de l'interlocuteur (lecture labiale, gestes, communication non verbale). L'évolution de ce trouble est positive, les enfants accédant à une communication orale plus aisée que les précédentes. Néanmoins, ils gardent des séquelles sur la construction des concepts, du lexique et le langage écrit est laborieux. A l'adolescence le trouble s'apparente à une dyslexie-dysorthographe très sévère due à la présence de jargonographie.

- Dysphasie lexicale-syntaxique ou mnésique : marquée par un trouble du système de contrôle sémantique. Le symptôme qui prédomine dans ce syndrome est le manque du mot qui est, en général, ni facilité par une ébauche orale (prononciation du premier phonème) de la part du locuteur ni par des indices contextuels et sémantiques. Les enfants qui présentent cette dysphasie ont un discours marqué par des temps de latence, par des définitions par l'usage, par des paraphasies verbales sémantiques, par des périphrases et par une dyssyntaxie. Ces difficultés augmentent en fonction de la longueur de l'énoncé. De ces capacités altérées, résulte un discours peu compréhensif et peu informatif pour l'auditeur. Notons que les enfants sont particulièrement conscients de leurs difficultés, ils s'arrangent donc pour raccourcir leurs productions en langage spontané. Ces patients ont un stock lexical réduit car ils ont du mal à emmagasiner et à réutiliser de nouveaux mots, à se créer des réseaux sémantiques organisés et hiérarchisés, donc à mémoriser le lexique. Ce type de dysphasie touche aussi bien le versant expressif que le versant réceptif, l'enfant ayant du mal à mémoriser le lexique, il a une compréhension auditive altérée. Le sujet éprouve des difficultés à utiliser ses capacités de catégorisation sémantique, la récupération d'un mot est donc délicate. Ces difficultés mnésiques entravent les apprentissages scolaires : on retrouve les mêmes difficultés dans le langage écrit à la fois en lecture et en transcription.

- Dysphasie sémantique-pragmatique : marquée par un dysfonctionnement du centre de formulation. Les enfants présentant ce trouble ont souvent un langage qui fait illusion dans les premières années puisqu'ils ont un développement phonologique et lexical qui n'est pas entravé. Mais dès que le sujet doit utiliser le langage dans un but précis, un trouble de l'informativité est mis en exergue. Il réalise des erreurs dans le choix des mots et de la syntaxe, entraînant des paraphrasies verbales sémantiques en situation de dénomination et une incohérence du discours. Ces productions sont marquées par des persévérations, des évolutions associatives absurdes au fil du discours, parfois même des néologismes. Des écholalies peuvent être produites en situation conversationnelle. Un déficit pragmatique est également à souligner dans ce trouble, le sujet ne parvient pas à adapter son discours à celui de son interlocuteur et au contexte. Les enfants atteints de cette dysphasie ne semblent pas être conscients de cette difficulté majeure. Cependant, les sujets ont une communication non-verbale tout à fait adaptée aux diverses situations. Cette dysphasie est la forme la moins répandue car peut-être la plus difficile à diagnostiquer.

Cette classification, fondée sur le modèle de Crosson issu de la neuropsychologie adulte, est discutée puisque la dysphasie touche le domaine du langage dans son élaboration, alors que le langage est déjà acquis chez l'adulte, de ce fait ce modèle peut ne pas être adapté à l'enfant.

« *Le diagnostic de dysphasie semble donc reposer sur des critères d'inclusion (sévérité et persistance) et sur des critères d'exclusion (spécificité)* » (Leclercq & Leroy, 2012, p.6). Cependant la spécificité du trouble est remise en cause ces dernières années, beaucoup d'auteurs s'accordent pour dire que la dysphasie ne peut se limiter à un trouble purement langagier (Leclercq, Leroy, 2012).

2.2.3 Diagnostique différentiel

Le diagnostique de la dysphasie est une opération délicate. L'annonce du trouble comporte de lourdes répercussions à la fois sur l'enfant mais aussi sur les parents et les institutions, c'est pourquoi le praticien doit s'assurer de la réelle

présence du déficit. Beaucoup d'enfants présentent des difficultés à s'approprier le langage aussi bien en production qu'en réception, pour autant ils n'ont pas tous une dysphasie. Ce trouble peut être confondu avec un retard de langage par exemple. Le retard de langage est fonctionnel (bonne intégrité des structures cérébrales), l'enfant développe son langage normalement, mais l'apparition de celui-ci est plus tardif par rapport aux normes établies pour chaque tranche d'âge. Ce retard, comme le mot même l'indique, est limité dans le temps, il ne persiste pas et l'enfant va rattraper son langage spontanément et/ou avec une intervention langagière adaptée comme des séances d'orthophonie. La dysphasie est un trouble structurel (le langage de l'enfant ne se développe pas normalement), spécifique (les déficits de l'enfant sont avant tout limités au langage), durable (la dysphasie persiste dans le temps) et sévère (elle gêne les apprentissages scolaires) du développement du langage oral (Guénébaud & Maillart, 2010).

Le diagnostic de dysphasie ne peut être posé avant l'âge de 5 ans en France et peut être suspecté dès l'âge de 3 ans. Il ne doit être posé qu'après avoir éliminé tout autre déficit (critère d'exclusion de Rapine & Allen, 1983). Un bilan pédopsychiatrique, neuropédiatrique, psychologique et orthophonique est réalisé avant toute prise de décision et d'annonce du trouble.

2.2.4 Les troubles associés.

La dysphasie s'accompagne presque toujours de troubles associés (Lussier, 2009). L'enfant dysphasique présente souvent un trouble d'abstraction rendant difficile l'accès à des concepts théoriques. La difficulté à séquentialiser la chaîne parlée et sonore va de pair avec des difficultés de perception du temps, de la chronologie des événements et de la perception spatiale. Aux différentes dysphasies s'associent très souvent des troubles praxiques (difficultés à programmer et réaliser les étapes nécessaires à l'exécution d'un mouvement), qui peuvent toucher la zone oro-faciale et les membres. Hill (2001) a montré que 40% à 90% de ces enfants présentent des critères de dyspraxie (Lussier, 2009). Les sujets dysphasiques éprouvent des difficultés dans la rétention immédiate d'informations auditives, notamment observées dans la reproduction de rythmes, dans la répétition de chiffres, dans la répétition de phrases. Ces difficultés reflètent un dysfonctionnement de la mémoire de travail qui est un système de capacité limitée responsable du

maintien temporaire et de la manipulation de l'information durant la réalisation de tâches cognitives variées (Baddeley & Hitch, 1974) qui est dû, entre autre, au débit de l'information reçue par l'enfant (Gérard, 1993). Nous aborderons les difficultés mnésiques, notamment de mémoire à court terme de l'enfant dysphasique dans le point 2.3.2.

Enfin, les enfants avec un trouble spécifique du langage oral présentent souvent des problèmes de comportement en réaction à des difficultés de compréhension lors de changements situationnelles. Un élément nouveau et imprévu peut fortement les perturber n'en comprenant pas le sens ni la raison immédiatement. L'attention est presque toujours perturbée dans les syndromes dysphasiques, l'enfant ne sachant pas quelle cible focaliser, il peut très bien s'intéresser à un détail tout à fait insignifiant d'une situation conversationnelle ou être envahi par un flot d'informations qui l'amène à se « déconnecter » de la situation (Lussier, 2009). Des difficultés dans les relations sociales sont à souligner. L'enfant dysphasique connaît des troubles communicationnels qui le marginalisent et l'isolent de ses pairs. De plus, l'enfant dysphasique, bien qu'ayant une appétence à la communication, initierait moins d'interactions sociales que les enfants ayant un développement langagier normal. Craig (1993) observe que leurs relations sociales sont significativement moins fréquentes et moins positives que les enfants sans troubles langagiers. Cette liste est non exhaustive et continue dans le point 2.2.5.2.

La dysphasie est un trouble spécifique du langage oral, mais ces enfants aiment et éprouvent un grand désir de communiquer et d'entrer en relation avec l'autre. On comprend alors le retentissement psychologique et social qu'engendre ce trouble développemental sur leur bien-être.

Certains auteurs remettent en cause les termes de « troubles associés », affirmant que ces troubles non langagiers peuvent aussi être la cause du trouble du développement du langage. La dysphasie serait alors un déficit de traitements généraux. Nous l'aborderons dans le point 2.2.5.2.

2.2.5 Etiologies.

On sait de sources sûres (travaux de Broca et Wernicke) que l'hémisphère gauche traite prioritairement le langage et que l'hémisphère droit ne joue qu'un second rôle dans l'élaboration de celui-ci. Il serait alors juste de penser que la partie gauche du cerveau serait lésée chez les enfants dysphasiques. Cependant, les techniques d'imagerie cérébrale ne permettent, pour l'instant, pas d'observer des sites lésionnels comme c'est le cas chez les patients aphasiques. L'IRM (imagerie par résonance magnétique) peut parfois déceler des altérations morphologiques dans les régions sylviennes (aires du langage) (Cohen et coll., 1989 ; cités par Lussier, 2009).

Il existe deux ordres de théories explicatives à l'origine de la dysphasie (Leclercq & Leroy, 2012).

-2.2.5.1 Les théories linguistiques

Elles expliquent le TSLO comme étant le résultat d'un déficit de la connaissance linguistique, attribué à un délai de maturation trop lent ou à des représentations langagières déficitaires. Il existe :

- La théorie de la cécité syntaxico-sémantique de Gopnik, 1990,1997 (Leclercq & Leroy, 2012) : elle explique les difficultés de production de marques phonologiques par l'absence des représentations exprimant certains traits des morphèmes grammaticaux comme le genre, le nombre et le temps. Les enfants dysphasiques n'attribuent pas de signification grammaticale à leurs productions et celles d'autrui, ils ne se créent pas de règles grammaticales par extraction des occurrences statistiques. Ils stockent et encodent des variantes phonologiques d'une même forme sous une nouvelle forme lexicale. Ils utiliseraient de ce fait moins de formes infléchies que leurs pairs par manque de flexions pour une seule et même étiquette lexicale.
- La théorie de la persistance dans un stade développemental où les accords morphologiques sont optionnels de Rice et Wexler (1996) (Leclercq & Leroy, 2012) : l'idée est que les enfants restent plus longtemps dans une période développementale où la trace de l'accord morphologique serait facultative.

Cela entraîne alors des troubles morphosyntaxiques comme la production de verbes à l'infinitif sans sujet ni temps. Les enfants dysphasiques ne tiendraient pas compte à la fois des caractéristiques temporelles et de la marque du sujet lors de la production d'un morphème (une des composantes du monème qui renvoie à une catégorie grammaticale exprimant le nombre, le temps, le genre, le mode, l'aspect ou les connexions logiques), ils sont donc amenés à produire un autre morphème qui contient une des deux caractéristiques du lexème cible.

- La théorie de la complexité des structures syntaxiques de Van der Lely et Stollwerck 1997, 1998 (Leclercq & Leroy, 2012) : elle est fondée sur les difficultés de compréhension morpho- syntaxiques. Les difficultés syntaxiques seraient dues à un déficit de construction de relations de dépendances grammaticales comme un sujet et son verbe, un déterminant et un nom. Ainsi, quand des pronoms remplacent des noms et que le sujet et le verbe sont éloignés dans la phrase, les enfants dysphasiques ont des difficultés à repérer et recréer des structures syntaxiques simples, modèles. En 2005, Van der Lely élargit sa théorie aux structures phonologiques.
- La théorie de l'assignation des rôles thématiques dans des structures non canoniques de Friedmann, Novogrodsky et Levy 2006, 2007, 2009 (Leclercq & Leroy, 2012). Les enfants dysphasiques ont des difficultés à comprendre et à produire des structures syntaxiques qui ne respectent pas l'ordre canonique des éléments (agent-verbe-thème). Mais ces difficultés résident dans l'assignation de rôles thématiques lorsque les éléments ont été déplacés dans la phrase et non dans les relations de dépendance comme le souligne Van der Lely. En effet, ces difficultés s'expriment dans les phrases sémantiquement réversibles comme dans les propositions relatives ou interrogatives, où l'enfant assigne alors de manière fortuite un sens à ce qu'il entend ou à ce qu'il produit. On peut d'ailleurs expliquer par cela l'instabilité des erreurs syntaxiques.
- La théorie du déficit procédural (Ullman & Pierpont, 2005). « *Les troubles des enfants dysphasiques proviendraient d'un développement anormal des structures cérébrales qui sous-tendent le système de mémoire de procédural* » (Leclercq & Leroy, 2012, p.19). Les sujets posséderaient donc un trouble du langage procédural. Un circuit fronto-basal en communication avec

d'autres structures serait défaillant, or ce réseau neuronal est responsable d'un apprentissage implicite de régularités statistiques du langage. Ceci expliquerait les difficultés phonologiques et morpho-syntaxiques des enfants dysphasiques. De plus, ce réseau serait également impliqué dans l'accès aux représentations langagières en MLT, ce qui explique le manque du mot chez ces mêmes enfants. Cette défaillance neuronale pourrait aussi être responsable des déficits non langagiers comme les troubles praxiques, temporels, de mémoire de travail et de mémoire à court terme verbale. Cette théorie permet d'expliquer l'hétérogénéité des troubles. Cependant, il manque de précisions sur le plan phonologique et le plan pragmatique.

Ces théories linguistiques mettent en avant les problèmes grammaticaux et ce de façon précise, mais elles ne permettent pas d'expliquer les nombreux autres déficits des enfants dysphasiques.

-2.2.5.2 Les théories en termes de traitement

Elles expliquent le TSLO en termes de difficultés au niveau des traitements cognitifs et non au niveau des connaissances linguistiques comme les précédentes.

- Troubles spécifiquement linguistiques :

Troubles de la perception auditive : selon Tallal (1990) (Leclercq & Leroy, 2012) Les enfants dysphasiques présenteraient un déficit de traitement temporel. C'est-à-dire qu'ils ne peuvent distinguer des sons complexes non langagiers s'ils sont présentés en succession rapide. Ce phénomène n'est pas observé chez des enfants très jeunes qui ont un développement langagier normal, ce n'est donc pas dû à une immaturité perceptive (Tallal & Stark, 1981). Néanmoins, leurs capacités augmentent lorsque le débit de la chaîne sonore diminue ou si la durée des sons est augmentée. Ces sujets ont également les mêmes difficultés sur le plan phonémique : ils ne peuvent distinguer les phonèmes lorsqu'ils sont prononcés brièvement. En découlent alors, des difficultés sur la discrimination des consonnes occlusives qui ne varient que par un trait articulatoire (paires minimales). En 2000, Tallal suppose que les difficultés majeures du traitement des sons langagiers des dysphasiques se situent dans l'analyse des variations sonores rapides. Ils ne peuvent ainsi se créer des représentations phonologiques

solides, n'opérant pas de segmentations suffisamment courtes de la chaîne sonore. Tallal, Stark et Mellitz (1985) ont souligné que parmi un grand nombre de variables étudiées chez des enfants dysphasiques et des enfants DLN, celles qui différencient grandement les deux populations sont des variables nécessitant un traitement temporel rapide. Mais cette assertion est discutée notamment par Bishop et McArthur. Joanisse et Seidenberg s'appuient sur la théorie de Tallal pour formuler *la théorie phonologique pure*. Selon eux, les troubles phonologiques sont le lien entre la perception auditive altérée et les troubles langagiers, la perception auditive altérée va diminuer la reconnaissance des contrastes et des régularités phonologiques et donc les représentations phonologiques. Ainsi, les enfants dysphasiques vont avoir un développement langagier déficitaire. Ils ne pourront extraire des régularités morphologiques de la chaîne sonore. Les troubles phonologiques altèrent également leur mémoire à court terme, affaiblissant alors l'encodage et le stockage de représentations solides en mémoire à long terme. Joanisse (2009) a démontré que l'apprentissage et le repérage phonologique de ces sujets n'atteindra jamais une performance optimale pour catégoriser les phonèmes. Chiat en 2001 défend *la théorie du mapping* : les troubles dans les traitements phonologiques seraient la cause d'un TSLO. Comme nous l'avons déjà expliqué, un enfant tout-venant apprend une langue via des associations qu'il fait entre les occurrences de phonèmes (c'est-à-dire la probabilité qu'un phonème soit suivi par un phonème ou par un autre) et les caractéristiques rythmiques de la parole. Ainsi, il découpe la chaîne sonore en mots, auxquels il attribue un référent en fonction de la situation contextuelle et de son environnement physique. Chiat déclare alors que si les enfants dysphasiques ont des troubles du traitement phonologique, alors ils ne peuvent se créer des représentations lexicales à partir des détails phonologiques entendus. Selon le psycholinguiste, ceci peut également expliquer pourquoi les dysphasiques ont un vocabulaire plus concret. En effet, leur environnement physique, soutenu par le langage des parents leur permet d'attribuer un signifiant à un signifié, or les mots abstraits ne sont pas palpables et non observables, de ce fait ils ne peuvent se créer de représentations solides de ces concepts que par des indices phonologiques, qui chez eux sont déficitaires (Leclercq & Leroy, 2012).

- Troubles des traitements généraux :

La dysphasie est un trouble spécifique du développement langagier. Néanmoins, comme nous l'avons signalé au point 2.2.4, la spécificité des troubles langagiers a été remise en cause par de nombreux auteurs qui exposent des difficultés non spécifiquement langagière chez les enfants dysphasiques. Notamment des temps de réaction ralentis (Kail, 1994 ; Leonard, 2007 ; Miller, kail, Leonard & tomlin, 2001), des problèmes d'inhibition et d'attention (Bishop et Norbury ,2005 ; Johnson & Pascual-Leone, 2006 ; Finneran, Francis & Leonard, 2009), des difficultés dans la gestion de double tâche, et des troubles de mémoire de travail. De tels troubles peuvent limiter le développement du langage et entraver son bon déroulement. Ainsi les troubles des enfants dysphasiques ne se limiteraient pas au déficit des traitements phonologiques, morphologiques, syntaxiques mais à des déficits de traitements plus généraux du développement global. Cette hypothèse d'une limitation des capacités de traitement globaux comme trouble à l'origine de la dysphasie expliquerait l'ensemble des troubles langagiers et non langagiers observés chez ces sujets (Leclercq & Leroy, 2012).

Les diverses définitions de la dysphasie témoignent de la complexité des différents symptômes de ce trouble langagier. Des études récentes remettent en cause la spécificité du trouble langagier et préconisent donc d'utiliser consciencieusement les critères d'exclusion. La dysphasie est une pathologie suscitant de plus en plus de recherches et d'études qui viennent affirmer et/ou confirmer toutes les connaissances sur ce trouble, il faut donc manier avec prudence tous les savoirs et s'interroger sur certains principes de base. L'hétérogénéité des troubles et leurs évolutions ainsi que les différentes théories explicatives à l'origine de ces troubles, font de la dysphasie une pathologie difficile à appréhender et attestent de la complexité du développement langagier chez l'enfant.

2.3 Le lexique des enfants dysphasiques.

2.3.1 Les caractéristiques lexicales.

Les enfants dysphasiques présentent des difficultés lexicales quel que soit le type de dysphasie. On observe des altérations lexicales dès l'apparition habituelle des premiers mots, leur production est souvent retardée d'un an chez les sujets dysphasiques (Tallal, Wulfeck, Hesselink & Trauner, 2000 ; cités par Piérart, 2004), c'est d'ailleurs l'une des premières manifestations du trouble (Piérart, 2004). Selon Weismer et Evans, ces enfants sont ralentis dès le processus initial de fast-mapping lors de l'acquisition de nouveaux mots, ils éprouvent des difficultés d'apprentissage via ce processus, les mots doivent leur être présentés plusieurs fois et lentement pour une meilleure représentation mentale, comparativement aux enfants DLN (Leclercq, 2009 ; Leclercq & Leroy, 2012). Leur lexique, observé par des tests standardisés et par le récit des parents, est restreint et de moins grande diversité comparativement aux enfants DLN de leur âge (Goffman & Leonard, 2000 ; cités par Leclercq & Leroy, 2012). Ce stock lexical réduit est souvent compensé par des gestes, des mimiques et des postures. Leur lexique est générique et les mots qu'ils produisent sont souvent de l'ordre du concret, ils ont des difficultés d'acquisition de mots abstraits ; de ce fait leurs aptitudes référentielles sont meilleures que leurs aptitudes conversationnelles (Bishop & Adams, 1991 ; cités par Piérart, 2004). Leurs représentations lexicales sont dépeintes comme étant plus faibles que les enfants présentant un développement langagier ordinaire (McGregor, Friedmann, Newmann & Reilly, 2002 ; cités par Leclercq & Leroy, 2012). Enfin, les enfants dysphasiques acquièrent plus facilement les mots représentant des objets que les mots représentant des actions (Schwartz & Leonard, 1982; Rice & coll., 1990; Oetting & coll., 1995 ; cités par Piérart, 2004).

Les difficultés lexicales des enfants dysphasiques font l'objet de moins de recherches que les difficultés phonologiques et syntaxiques, souvent parce que les altérations lexicales sont plus discrètes que les deux autres (Piérart, 2004); néanmoins, l'étude du lexique est primordiale pour ces enfants, le vocabulaire permettant d'exprimer sa pensée et ses désirs le plus précisément possible et d'être compris par son interlocuteur.

2.3.2 Les manifestations lexicales.

Le trouble lexical chez les enfants dysphasiques se manifeste de plusieurs façons et de fréquence variée en fonction du sujet.

Ils réalisent des paraphasies (émission d'un mot ou d'un son pour un autre) aussi bien en langage spontané qu'en désignation d'images. Les paraphasies peuvent être phonologiques, dans ce cas l'enfant réalise des déplacements, des substitutions, des élisions de phonèmes, dus à une défaillance du contrôle phonologique, si le mot n'est pas reconnu on parlera de néologisme. Elles peuvent être verbales morphologiques, l'enfant remplace un mot par un autre mot qui lui ressemble sur le plan phonologique (bouton→mouton), et/ou verbales sémantiques, un mot de la même catégorie sémantique est produit à la place d'un autre (salade→carotte), les enfants opèrent un mauvais choix au moment de la sélection du mot au sein d'un champ lexical de leur stock lexical (Brin & coll. 2004). Les sujets sont en général conscients de leurs erreurs et cherchent à se corriger. Néanmoins ils persévèrent souvent dans leur faute en raison d'un défaut de contrôle du système inhibiteur. Ces paraphasies rendent certains discours inintelligibles et provoquent des frustrations chez l'enfant. Notons que les erreurs de dénomination d'images corrélaient avec leur âge, la fréquence de l'item, le degré de concrétude de l'item (Johnson & Clark, 1988, cités par Piérart, 2004) mais les rapprochent d'enfants DLN de même âge linguistique (Dockrell et coll., 2001).

Un trouble d'évocation lexicale est observé dans tous les types de dysphasies et s'exprime avec une fréquence variée. Ce trouble se manifeste par le manque du mot qui se définit comme un désordre langagier touchant le versant expressif dans lequel l'individu connaît le mot qu'il veut utiliser mais est incapable de le récupérer (German, 1984, Dockrell, Messer & George 2001, Pillon, 2002, cités par Bragard & Schelstraete, 2006). Le manque du mot est en général repéré lorsque l'enfant fait des pauses dans son discours, il a des hésitations, utilise des définitions par l'usage, fait des circonlocutions, il emploie des mots vides de sens comme « chose » ou « truc », le sujet dysphasique utilise des comportements secondaires de compensation (German & Simon, 1991, cités par Bragard & coll., 2006). Le patient possède le mot-cible dans son lexique passif mais ne peut produire le mot à un moment m de son discours (lexique actif). Ce paradigme est observé et confirmé en

situation de test avec une épreuve de désignation qui permet d'explorer la connaissance du mot ciblé par l'enfant et une épreuve de dénomination de ce même mot qui permet de tester l'accès au lexique de l'enfant. Chez les enfants présentant un trouble spécifique du langage oral et un manque du mot, les scores montrent un écart important entre la désignation et la dénomination, ce qui indique un réel déficit d'accès au lexique (Dockrell & coll., 2001). La dénomination faisant intervenir trois niveaux de traitement : le niveau conceptuel (l'enfant sélectionne l'idée pré-verbale), le niveau lexical (sélection de l'étiquette verbale correspondant au concept), le niveau phonologique (prononciation de la forme sonore), un déficit à l'un de ces niveaux favorise donc un manque du mot (Bragard & coll., 2006). Les représentations sémantiques des enfants présentant un manque du mot seraient sous-spécifiées, d'où la difficulté de parvenir à produire le mot-cible (Bishop, 1997 ; cité par Piérart, 2004 ; Dockrell, 2003, cités par Bragard & coll., 2006). Notons également que les enfants dysphasiques mettent plus de temps que les enfants DLN à récupérer le mot adéquat (German, 1979 ; Lahey & Edwards, 1996 ; McGregor, 1997, cités par Piérart, 2004) et ceci varie aussi en fonction de la fréquence du mot, de l'âge d'acquisition, de la familiarité du concept (Cycowicz, Friedman, Rothstein & Snodgrass 1997, cités par Bragard & coll., 2006). Certains auteurs supposent que le manque du mot est dû à un trouble de récupération des mots une fois que ceux-ci ont été correctement stockés (Dollaghan, 1987, cité par Bragard & coll., 2006), c'est-à-dire que les informations sémantiques sont récupérées mais c'est la phase phonologique qui est entravée (Burke & coll., 1991 ; Ferrand, 1994, cités par Bragard & coll., 2006). Ces auteurs ont montré que les sujets accédaient aux représentations sémantiques et grammaticales, mais que les représentations phonologiques étaient partiellement identifiées, ils n'accèdent qu'à la première lettre, ou syllabe du mot-cible. Cette théorie est cependant discutée par d'autres auteurs. En effet, Kail et Leonard (1986) avancent l'hypothèse d'un trouble du stockage des mots. Ces derniers affirment que les difficultés pour retrouver un mot résident dans un problème de stockage initial du mot et non dans un processus de recherche. Ces deux auteurs ont sélectionné un groupe d'enfants dysphasiques et un groupe d'enfants contrôle, ils ont organisé deux tâches de rappel de mots avec une liste de mots qui appartenaient à quatre catégories sémantiques et une autre liste de mots qui appartenaient tous à une catégorie sémantique différente. Les enfants présentant un trouble spécifique du langage oral éprouvent les mêmes difficultés dans les deux

tâches de rappel. Les sujets dysphasiques auraient donc des difficultés de stockage puisque s'ils avaient un déficit au niveau de la récupération phonologique des mots, ils auraient mieux réussi le rappel des items catégorisés, ayant opérés des classements, comme les enfants DLN. Selon ces auteurs, les mots seraient mal stockés dans la mémoire sémantique des enfants dysphasiques, les liens entre les concepts du lexique mental de l'enfant seraient moins robustes et moins nombreux. Le déficit est sémantique et entraîne donc un manque du mot. En effet, Kail et Leonard (1986) suggèrent que les enfants ayant un SLI construisent des représentations sémantiques, dans leur mémoire sémantique, moins élaborées qualitativement que les enfants sans trouble. Cette suggestion est en accord avec celle de Dockrell et ses collaborateurs (2001), qui d'après les résultats d'une étude constatent que les WFDs (word finding difficulties) sont causés par des représentations sémantiques pauvres (Dockrell, Messer & George, 2001). Les faiblesses du réseau lexical seraient la conséquence d'un apprentissage plus tardif des premiers mots que les enfants DLN (Kail & al, 1986). Ainsi le lexique d'un enfant TSLO ressemblerait à celui d'un enfant DLN plus jeune en âge chronologique (Kail & coll., 1986 ; Dockrell & coll., 2001), chez qui des associations entre les concepts doivent encore se créer et se renforcer. Cependant, il n'a pas été observé de trouble d'évocation lexicale, de manque du mot, chez les enfants DLN, donc l'hypothèse selon laquelle le lexique d'un enfant TSLO est comparable à celui d'un enfant DLN d'âge plus jeune, est à prendre avec précaution (Bragard & coll., 2006).

La pauvreté du lexique aussi bien en quantité qu'en qualité, pendant une période plus longue que les enfants DLN, est une des caractéristiques lexicales des troubles spécifiques du langage oral. La faiblesse qualitative, c'est-à-dire la richesse et la précision du vocabulaire, serait la conséquence d'une sous-spécification des représentations du lexique, qui resteraient globales pendant une période plus longue du développement de l'enfant (Bishop, 1997, cité par Piérart, 2004), ainsi le mot « jouet », par exemple, est employé pour dire « balançoire » et « toupie », les représentations sémantiques verbales seraient peu différenciées. La faiblesse quantitative peut-être due à un déficit de stockage des mots comme le soulignaient Kail et Léonard (1986).

Les différents symptômes lexicaux que nous venons de décrire agissent les uns sur les autres tel un système fermé, de sorte qu'une pauvreté lexicale entraîne

un manque du mot et/ou des paraphasies qui peuvent entraîner des persévérations et ainsi de suite.

Le rôle de la mémoire à court terme (MCT) joue également un rôle dans les troubles lexicaux des enfants dysphasiques. « *La mémoire à court terme ou mémoire immédiate ou mémoire primaire est une mémoire de capacité limitée englobant l'analyse et l'information sensorielle au niveau des aires cérébrales spécifiques et sa reproduction immédiate pendant un temps de rémanence très bref de l'ordre d'une à deux minutes* » (Gil, neuropsychologie, 2006, p.174). Les enfants TSLO présentent une MCT verbale limitée et cette capacité diminuée persiste dans le temps (Bishop, 1995, cité par Majerus, 2012). Elle s'explore via un empan de chiffre et/ou de mots et/ou la répétition de logatomes. Baddeley et Gathercole (1990) déclarent que cette limitation de la mémoire est intrinsèque aux capacités de stockage des enfants dysphasiques, et qu'elle peut même être la cause des déficits langagiers de ces enfants (Majerus, 2012). Van der Lely (1993) expose la théorie inverse, la déficience de la MCT est la conséquence des difficultés langagières de l'enfant (Majerus, 2012). Il est très dur d'évaluer la MCT verbale car elle fait appel à plusieurs paramètres langagiers ou non :

- L'activation des connaissances langagières : Baddeley a longtemps isolé le langage et la MCT verbale, ils sont deux systèmes indépendants l'un de l'autre. Cependant, de récentes études montrent que les connaissances langagières forment un paramètre essentiel de la MCT, ces connaissances vont influencer sur la quantité d'informations pouvant être restituées dans des tâches de MCT verbale. L'effet de lexicalité est le plus déterminant, plus le mot entendu a un sens plus il pourra être rappelé, ainsi les non-mots sont plus difficiles à restituer (Van der Linden & Majerus, 2003, cités par Majerus, 2012). Comme nous l'avons expliqué plus haut ceci dépend également de la fréquence du mot et de son degré de concrétude. De plus, l'imagerie cérébrale appuie ces récentes découvertes, les zones langagières restent actives lors de la phase de rétention des informations verbales (Colette & coll., 2001 ; Fiebach & coll., 2007 ; Majerus, 2010, cités par Majerus, 2012).
- L'attention : de récents écrits, démontrent que la MCT verbale fait appel aux capacités attentionnelles, notamment sélectives, du sujet même si les informations doivent juste être maintenues temporairement en mémoire

(Majerus et coll., 2009) au contraire de la Mémoire de travail qui sollicite grandement l'attention par la manipulation des informations (modèle de Baddeley, 1986, cité par Majerus, 2012).

- L'ordre sériel : lors d'une tâche d'empan le sujet doit retenir à la fois ce qu'il entend (items) mais également l'ordre dans lequel il entend les éléments de la chaîne sonore. Cependant, Majerus et d'Argembeau (2012) ont démontré que c'est l'item qui reste capital pour un bon rappel de l'information auditive.

Ces trois facteurs sont à prendre en compte pour comprendre le développement de la MCT verbale chez l'enfant. Ainsi les déficits à la fois langagiers, attentionnels présentés au point 2.2.4, et sériels comme on peut le constater dans le rapport au temps et à l'espace des enfants dysphasiques (point 2.2.4) peuvent expliquer leur faible performance aux épreuves de MCT verbale. Selon Majerus, leurs difficultés en MCT verbale ne résident pas dans les processus fondamentaux mais dans la coordination et la synchronisation de ces trois facteurs. Ceci peut alors être une autre hypothèse pouvant gêner l'apprentissage de nouveaux mots et expliquer pourquoi leur lexique est souvent pauvre et restreint. En effet, Weismer et Hesketh (1996) déclarent que les enfants dysphasiques éprouveraient des difficultés à sauvegarder des nouvelles séquences phonologiques assez longtemps en MCT pour leur associer une signification (Leclercq, 2009).

Les patients dysphasiques souffrent dans leur lexicalité, ce déficit s'explique par plusieurs théories qui se confrontent ou qui se coordonnent. Une difficulté lexicale si importante ne saurait se cantonner à un seul système défaillant, c'est l'accumulation et la synchronisation de plusieurs systèmes fragiles (difficulté d'encodage, de stockage, de récupération, de mémorisation,...) qui entraînent ce vocabulaire, ce lexique altéré.

2.4 Points de vue théoriques sur le développement et l'enrichissement lexical des enfants dysphasiques.

Nous avons expliqué dans le 2.1.3 que l'enfant DLN développait et enrichissait son lexique de façon implicite et passive, autrement dit, il attribue un sens à un mot dès le plus jeune âge en situation contextuelle en extrayant des régularités et des éliminations d'autres associations signifiant/signifié. Ainsi, il se façonne des représentations mentales des différents concepts ou référents et crée des liens logiques entre les événements et les mots. Ces représentations mentales s'établissent dès la première exposition au mot et s'affine au fur et à mesure des expositions répétées à ce mot-cible et à d'autres, et de l'acquisition de nouveaux mots (théorie des contrastes et des traits sémantiques). « *Le lexique s'apprend spontanément, par la pratique, sans connaître explicitement les règles régissant le lexique et le sens établi. Le vocabulaire va donc s'établir sans effort conscient* » (Rey-Psu Pattani, 2005, p.10).

L'apprentissage de mots chez les enfants dysphasiques serait beaucoup moins aisé (Gathercole, 1993, cité par Coulombe, 2005), ils auraient besoin de beaucoup plus de pratique donc de temps qu'un enfant DLN pour pouvoir utiliser un nouveau mot (Gray, 2003, cité par Coulombe, 2005). De même, l'enfant tout-venant opère des changements dans l'organisation de son lexique au cours du développement : l'enfant jeune (6 ans) accèderait à son lexique de façon horizontale c'est-à-dire selon l'axe syntagmatique : axe sur lequel se suivent les unités constitutives de la phrase dans une organisation hiérarchisée, plus l'enfant grandit plus l'accès au lexique se ferait de façon verticale donc selon l'axe paradigmatique : axe de sélection et du choix des unités de la phrase d'un même champ sémantique, pouvant se substituer les unes aux autres (Wiegel-Crump & Dennis, 1986, cité par Coulombe, 2005). Ainsi la catégorisation lexicale de l'enfant s'obtient progressivement. Selon Hick et ses collaborateurs (2002), il semblerait que les enfants dysphasiques suivent la même chronologie de développement lexical mais cette évolution est plus lente (Coulombe, 2005). Toutefois, les résultats de cette étude sont à prendre avec précaution en raison du nombre limité de sujets. Tomblin et Zhang (1999) déclarent également que les manifestations langagières et la séquence développementale des enfants dysphasiques sont assez similaires à celles des enfants plus jeunes, sans trouble

(Leclercq & coll., 2012). Une étude de Le Normand (2000) conclue à une possibilité d'apprentissage de nouveaux mots chez les enfants dysphasiques aux mêmes rythmes et selon les mêmes caractéristiques que chez les enfants DLN (Piérart, 2004). Ainsi, même si le langage est plus tardif et se développe plus lentement, cette étude permet de faire l'hypothèse d'une succession identique des stades de développement lexical chez les enfants TSLO et les enfants DLN. Ces théories viennent étayer les résultats de Dockrell et collaborateurs (2001), qui précisent que les erreurs de dénomination des dysphasiques les rapprochent d'enfants DLN de même âge linguistique (Piérart, 2004, Bragard & coll., 2006). Ces auteurs, de par leurs études, déclarent que l'enfant dysphasique pourrait donc avoir un développement lexical, même si plus long, homologue à celui d'un enfant sans trouble spécifique du langage oral.

Cependant, d'autres auteurs n'adoptent pas le même point de vue. Gérard (1993) précise que la dysphasie ne peut se caractériser par un simple décalage dans le temps des acquisitions linguistiques. D'après les résultats d'une étude, Reuterskiöld et Wagner (2000) déclarent que l'apprentissage de vocabulaire ne va pas dans le sens d'un ralentissement général mais plutôt dans le sens d'un déficit linguistique (Coulombe, 2005). Pour Piérart (2004), un enfant dysphasique apprend globalement par cœur la définition d'un mot et ne suit donc pas les mêmes stades de développement qu'un enfant ayant un développement langagier ordinaire. La difficulté qu'a l'enfant dysphasique d'enrichir son stock lexical est la conséquence d'un déficit phonologique et sémantique ; l'enfant détecte mal les diverses informations de la chaîne sonore, leurs représentations mentales ne sont alors pas assez solides sur le plan structurel, ce qui empêche l'établissement et le renforcement d'un réseau lexical adéquat et pertinent (Velez & Schwartz, 2010, cités par Bogliotti, 2012). Le déficit d'apprentissage lexical pourrait donc émaner d'une difficulté à assimiler la forme phonologique de nouveaux mots (Gathercole, 1993 ; Faust, 1997 ; cités par Coulombe, 2005). Le premier explique cette difficulté par une mémoire de travail phonologique déficitaire, c'est-à-dire que la boucle phonologique qui permet le stockage d'informations de cette nature (phonologique) de façon limitée dans le temps et qui permet une répétition subvocale n'est pas assez efficace. Du reste, Criddle et Durkin (2001), ont démontré que les enfants dysphasiques présentent des difficultés à construire des représentations phonologiques des

nouveaux morphèmes et ces représentations seraient sous-spécifiées (Maillart, 2004 ; Coulombe, 2005). Dolloghan (1998) aboutit à des conclusions similaires : les enfants dysphasiques représentent moins efficacement l'information phonologique en mémoire (Maillart, 2004). Dockrell fait la même conclusion concernant les représentations sémantiques des dysphasiques. Le déficit d'apprentissage de nouveaux mots pourraient également être dû à une difficulté non pas sur le plan phonologique, les dysphasiques pourraient correctement identifier les morphèmes entendus mais sur le plan sémantique, ils ne pourraient se créer de représentations sémantiques assez solides pour garder en mémoire la signification du nouveau terme (Kail & coll, 1986). Ainsi, comme pour l'étude du trouble d'évocation lexicale des enfants dysphasiques, les recherches n'ont pu apporter de réponses particulières sur l'origine d'un déficit phonologique et/ou sémantique.

A ce jour, aucune étude n'a pu écarter et/ou confirmer l'une des théories ici présentées. L'étude de l'apprentissage du lexique chez les enfants dysphasiques reste un parent pauvre dans les recherches consacrées à ce trouble spécifique du langage oral.

3 Objectifs de l'étude et problématique.

La dysphasie se caractérise donc par de nombreux symptômes, spécifiquement linguistiques, et des troubles associés. Les troubles lexicaux représentent, bien que peu étudiés, un des signes prépondérants dans les différents types de dysphasies. Si on sait que leur lexique est pauvre et restreint, on peut alors se poser la question du type d'apprentissage lexical que font les dysphasiques.

Nous avons vu que les enfants tout-venant apprennent et enrichissent leur lexique de façon implicite, en extrayant des régularités dans les occurrences de mots en contexte. Cet apprentissage est quelquefois explicite pour des champs lexicaux bien particuliers, des synonymes, des polysémies, et lorsque les parents stimulent la production des premiers mots de leur enfant.

Comme nous l'avons expliqué dans le point 2.4, certains auteurs attestent que l'enfant dysphasique passe par les mêmes stades de développement lexical que les enfants DLN mais avec des temps de succession plus importants, leur lexique correspondrait donc à un enfant sans trouble et plus jeune. Ainsi, le sujet dysphasique développerait son stock lexical, comme les enfants DLN, de manière implicite, passive. En revanche, certains auteurs précisent que le lexique d'un enfant dysphasique ne pourrait se résumer à un simple décalage d'acquisition dans le temps, il est corrélé avec les déficits linguistiques généraux que possèdent les enfants TSLO. D'ailleurs, d'aucuns déclarent qu'un enfant dysphasique apprend globalement la définition d'un mot par cœur avant de le réutiliser.

Ainsi on peut se poser la question suivante : un patient dysphasique peut-il enrichir son stock lexical via un apprentissage implicite ? Ou ne peut-il l'enrichir que par le biais d'un apprentissage explicite ?

L'objectif de notre étude est donc de voir si l'enfant dysphasique peut enrichir son stock lexical passif de façon implicite comme les enfants tout-venant. Dans cette étude nous nous intéresserons donc au type d'apprentissage de nouveaux mots chez les enfants présentant un TSLO. Nous en profiterons pour observer leurs évocations en situation de mémoire immédiate avec aides sémantiques et aides phonologiques dans le but de voir quel type de représentation est plus efficace et plus utilisé pour retenir un nouveau mot dans les premiers temps d'acquisition.

4 Protocole, méthodologie

4.1 Sujets

La population de cette étude se compose de cinq enfants francophones âgés de 10 à 12 ; 6 ans au moment de l'étude (figure 2). Pour chacun de ces enfants un diagnostic de dysphasie développementale ou Trouble spécifique/sévère du langage oral a été posé par un centre référent des troubles du langage). Ces enfants ayant des symptômes de dysphasie divers et variés, ils n'entrent pas dans un type de dysphasie particulier. Ils sont scolarisés dans une section d'éducation et d'enseignement spécialisée (SEES) pour les enfants et adolescents de 3 à 16 ans, au sein d'une école ordinaire, où ils bénéficient de séances d'orthophonie quotidiennes. Nous utiliserons l'initiale de leur prénom pour les nommer afin de conserver leur anonymat.

	sexe	âge	Symptômes majeurs du TSLO
Enfant P	Masculin	12 ; 4	Trouble de l'évocation, manque du mot, déformations phonologiques
Enfant A	Masculin	12 ; 6	Trouble de la compréhension et de la mémoire, persévérations, manque du mot
Enfant O	Féminin	12	Trouble phonologique, trouble de l'informativité et manque du mot. Trouble morphosyntaxique
Enfant F	Féminin	10 ; 2	Trouble phonologique, difficultés syntaxiques, peu d'accès à la lecture
Enfant N	masculin	10	Trouble de la compréhension, MM et persévérations

Tableau 1 : les sujets de l'étude

4.2 Matériel

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé l'épreuve de vocabulaire du test de langage oral complexe pour collégiens (annexe II et III, TLOCC, Maurin, 2006). Cette épreuve est un exercice de désignation d'images à partir d'une commande orale. Elle permet de percevoir la qualité et la quantité du lexique passif de l'enfant, ces mots étant censés être connus des collégiens. En réalité, ces mots sont assez compliqués et peu utilisés dans la vie quotidienne, c'est justement pour cela qu'ils sont intéressants pour notre étude. Nous avons également employé une partie de l'épreuve de connaissances lexicales issue de la batterie : épreuve verbale d'aptitudes cognitives (annexe IV, EVAC, Flessas & Lussier, 2003). Cette épreuve est normalement une épreuve de complétion de phrase, l'enfant doit retrouver le mot adéquat et manquant à partir du contexte de la phrase. Cependant, dans ce cadre particulier, nous avons utilisé ces mots-cible, étant censés être connus des enfants collégiens, sous la forme d'images. Ces deux tests sont étalonnés et sont utilisés avec des enfants de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Les enfants de cette étude n'entrent pas tous dans la classe d'âge de ces tests et n'ont pas le niveau collège. Cependant, nous voulons tester leurs connaissances lexicales afin de savoir quels mots n'appartiennent pas au lexique passif de chacun des cinq enfants. Nous avons donc souhaité partir de tests standardisés pour avoir une base solide et non prendre des mots au hasard et pour enrichir, si c'est possible, passivement leur lexique avec des mots qu'ils sont censés connaître à leur âge. L'intérêt également d'avoir pris ces mots est qu'ils sont rarement utilisés dans la vie quotidienne, il y a donc peu de risques que les sujets se voient expliciter ces mots, n'étant pas confrontés à ceux-ci.

Nous avons également rédigé dix histoires différentes sous forme de rêves incluant dix mots-cible que les enfants devaient apprendre de façon implicite (cf. p.39-40 et annexes V à XIV). Enfin nous avons créé deux tableaux d'aide à l'évocation lexicale, l'un à partir de catégories sémantiques, l'autre à partir de phonèmes placés en position initiale (cf. p.41 et annexes XV et XVI).

4.3 Procédure

Nous rappelons que l'objectif de notre étude est de découvrir si l'enfant dysphasique peut enrichir ou non son stock lexical passif via un apprentissage implicite.

Pour cela nous avons donc utilisé le test du TLOCC et de l'EVAC. Nous avons demandé à chaque enfant de désigner parmi vingt-huit images, la représentation visuelle qui correspond au mot entendu, le but étant de savoir quels mots ils ne possèdent pas dans leur stock lexical passif : séance 1, pré-test (annexe XVII et XVIII). A la suite de ce travail, nous avons donc sélectionné dix mots (mots-cible) méconnus de chacun des cinq enfants : **agrume, gondole, archet, échassier, chevalet, strabisme, guenille, stéthoscope, agrès, nervure**. La quantité de mot choisie a été aléatoire mais c'est une base simple, c'est pour cela que nous avons orienté notre choix sur ce nombre. Précisons que pour les séances d'orthophonie concernées par notre étude, trois des cinq enfants sont vus en séance individuelle, et les deux autres sont en séance commune sur le choix de leur orthophoniste qui constate un travail de meilleure qualité quand ils sont tous les deux et une plus grande implication.

Après la sélection de ces dix mots-cible, nous avons hebdomadairement imaginé des histoires contenant ces mots que nous avons retranscrites par écrit sous forme de rêves. En effet, nous expliquons aux enfants que nous leur raconterons une fois par semaine, un des rêves étranges que fait François, un petit garçon, ce pendant dix semaines. Le but est à la fois que l'enfant soit exposé aux mots-cible et à la fois de les insérer dans un contexte particulier, afin que le sujet puisse associer une représentation lexicale sémantique à une image acoustique sans expliciter la signification d'un mot en dehors d'un contexte, l'enfant doit lui-même accorder un sens et le bon, au mot. Nous avons choisi de faire ce travail sur dix séances car Rice, Oetting, Marquis, Bode et Pae (1994) ont déclaré qu'un enfant de 5 ; 1 ans présentant un TSLO apprend un mot significativement après dix présentations visuelles et auditives (vidéo) à ce mot-cible, versus trois présentations en moyenne pour les enfants DLN (Riches, Conti-Ramsden & Tomasello, 2005). Les enfants de notre étude sont certes plus âgés mais les présentations que nous faisons des mots-cible sont uniquement auditives, ainsi les caractéristiques physiques des référents ne

sont pas exposées et présentées ce qui rend plus difficile l'apprentissage de ces mots. Ils doivent donc non seulement associer un sens à un mot entendu mais aussi une représentation physique. De plus, ces mêmes auteurs ont déclaré que les enfants TSLO avaient besoin de plus de présentations que les enfants DLN pour comprendre un nouveau mot en contexte lors d'un apprentissage incident (Leclercq, 2009). Mc Geogh définit l'apprentissage incident comme étant un apprentissage qui a lieu sans consigne formelle de la part de l'expérimentateur, et sans attitude à apprendre ni motif spécifique apparent de la part du sujet (Florès & Bacher, 1955). Ici nous utiliserons le terme « implicite » pour caractériser un apprentissage « incident » : apprentissage lexical en contexte, non dirigé, non imposé par un tiers.

Les présentations orales de ces mots sont implicites dans le sens où nous ne demandons jamais à l'enfant de retenir le mot, de nous l'expliquer, de nous le répéter, de l'apprendre, nous ne questionnons également jamais l'enfant sur les mots-cible. L'histoire hebdomadaire est racontée en début de séance et fait en général une page en police seize. Nous avons dû prendre en compte les difficultés de concentration de ces enfants, pour cela il faut intéresser l'auditeur en faisant des histoires extraordinaires au sens propre du terme, d'où le choix d'imaginer des rêves. Il faut également veiller à ce que les dix mots-cible soient les seuls méconnus des enfants afin qu'ils comprennent ce que nous leur lisons et qu'il n'y ait pas trop d'interrogations de leur part. En effet, ces enfants dysphasiques ont, pour la plupart, des troubles de la compréhension, il ne faut donc pas qu'ils soient inondés de termes inconnus. De plus, il faut éviter les phrases trop longues, les phrases relatives auxquelles ils n'attribuent pas toujours la bonne signification. Dans le but toujours de faciliter la compréhension du récit, nous devons éviter d'utiliser des pronoms pour remplacer un sujet sous forme nominale. Ce temps de récit dure approximativement trois minutes. L'enfant peut, quand il le désire, nous interroger sur le sens d'un mot qu'il ne connaît pas, nous lui en donnerons la signification. Ceci représente de l'explicite, mais nous ne pouvons refuser à un enfant qui le demande, une réponse. C'est une offre langagière. L'important est : que cela ne soit pas nous qui l'interrogeons sur un mot-cible, que nous ne lui disons pas d'apprendre le mot ni de le retenir ni de le répéter. A titre d'exemple, voici le rêve n° trois :

*« François rêve qu'il est au zoo de Vincennes à Paris. Il adore les animaux en particulier les oiseaux, les grands oiseaux comme les **échassiers**. A l'entrée du zoo,*

des visiteurs écoutent un musicien qui joue du violon avec son **archet**. Pour commencer, François passe devant l'enclos des singes, il les voit en train de manger des **agrumes** dans les arbres, ils mangent aussi des feuilles d'arbre avec de grosses **nervures**. Pour amuser les visiteurs, les soigneurs du zoo ont habillé les singes avec des **guenilles**. François rit beaucoup en les voyant. François passe ensuite devant l'enclos des chevaux, ils courent et sautent par-dessus des **agrès**, ils sont magnifiques. Il y a un cheval tout noir qui a l'air un peu fatigué, un vétérinaire écoute son cœur avec un **stéthoscope**. Ouf le cheval n'a rien il est simplement vieux. François va ensuite voir les chouettes qui se reposent sur des branches, il regarde tout particulièrement une chouette qui a des yeux très bizarres, elle a un **strabisme**. Cette chouette est tellement étrange qu'un peintre la dessine dans un tableau posé sur un **chevalet**. François est très content de sa visite dans ce zoo, mais il est tard il décide donc de partir. En sortant il voit un panneau sur lequel il est écrit : visite du musée de la marine et des bateaux, François ira mercredi prochain, il espère y voir des **gondoles** ! »

Après chaque histoire contée, nous faisons un travail d'évocation lexicale avec soit des aides phonologiques, qui se présente sous la forme d'un tableau où les cases sont marquées par le premier phonème de chaque mot-cible, soit six phonèmes initiaux différents : /a/, /e/, /j/, /n/, /s/, /g/. Nous avons ajouté les phonèmes /p/ et /o/ afin d'allonger la durée de l'exercice (figure 2). En effet, l'exercice a également une visée rééducative en dehors de son utilité pour l'étude. Nous organisons cela sous forme de jeu : l'enfant lance un dé où seulement les chiffres un, deux et trois sont inscrits, en fonction des résultats qu'il obtient il place un jeton sur une case. Il doit alors évoquer cinq mots qui commencent par le phonème-cible. Le but de cet exercice est d'observer si à la suite des histoires et donc après avoir entendu les mots-cible, l'enfant peut évoquer un des mots-cible donc s'il l'a encodé et stocké en mémoire immédiate et donc en mémoire de travail ou non. En effet, selon Baddeley (1986), la mémoire à court terme sert, entre autres, de mémoire de travail et permet le stockage d'informations de façon limitée dans le temps et donc la manipulation de ces informations ; c'est en quelque sorte une *mémoire tampon* (Gil, 2009). Grâce à l'effet de récence, ils devraient pouvoir évoquer un des mots-cible. Cette épreuve est utilisée par de nombreux praticiens pour apprécier la mémoire immédiate de certains patients âgés. Cet exercice permet également à l'enfant de

retenir l'information perçue (mot-cible entendu : sa forme phonologique et possiblement son sens) de façon inconsciente en sollicitant l'autorépétition vocale qui permet d'alimenter l'unité de stockage grâce au processus de contrôle articulatoire (Gil, 2009). Nous réalisons le même travail d'évocation lexicale avec des indices sémantiques, où cette fois-ci, l'enfant doit évoquer des mots en fonction de la catégorie sémantique où son pion est positionné : fruits, oiseaux, meubles, vêtements, sports, végétaux, instruments de musique, outils/objets, embarcations/bateaux. Cet exercice permet de voir si l'enfant associe un sens au mot-cible, et donc s'il a une représentation lexicale sémantique du mot. Nous alternons une semaine sur deux l'une ou l'autre aide. Ainsi, nous mettons en place plusieurs appuis, toujours implicitement, pour que l'enfant retienne le mot et ait une représentation lexicale phonologique et/ou sémantique donc possiblement physique robuste du mot.

	1	2	3
1	a	gu	s
2	é	n	ch
3	r	o	

Figure 2 : tableau d'évocation lexicale avec indices phonémiques

Après ces onze séances (le pré-test et les dix histoires contées), nous réalisons le post-test (cf. annexe XIX), il est identique à celui de la première séance. Nous demandons à l'enfant de désigner l'image qui représente la chaîne sonore entendue pour chaque mot et nous obtenons les résultats.

L'étude s'est déroulée du 9 novembre 2012 au 12 février 2013, et nous avons vu chaque enfant pendant douze séances hebdomadaires.

5 Résultats

Nous rappelons que nous étudions l'apprentissage implicite de nouveaux mots chez les enfants présentant un trouble spécifique du langage oral, est-il possible d'enrichir le stock lexical passif de ces cinq enfants via cette méthode ? via le seul canal auditif ? Nous observons par ailleurs, les représentations sémantiques (le ou les sens que l'enfant accorde à un mot) et phonologiques (prononciation du mot, nombre de phonèmes et ordre de la séquence phonologique stockée en mémoire) de ces cinq sujets via cet apprentissage.

L'apprentissage étant un fait qui se développe au fil du temps, nous allons aborder le déroulement et les résultats de cette étude sous un aspect chronologique. Nous décrirons dans un premier temps la séance du pré-test, les séances où nous contons les histoires et où nous faisons le travail d'évocation lexicale, nous décrirons et analyserons les constructions des représentations mentales des sujets et enfin nous répondrons à la question posée via le post-test.

5.1 Le pré-test

Les quatre sujets dysphasiques ont un lexique différent tant en qualité qu'en quantité. Le pré-test, comme signalé plus haut, est une épreuve de désignation d'images à partir de la chaîne sonore perçue. Le sujet P a un stock lexical passif très important, puisqu'il connaît déjà seize mots sur vingt-huit. La sélection des dix mots-cible se fait donc en grande partie d'après les résultats de ce sujet. Les scores des autres enfants sont plus faibles voir nettement plus faibles pour certains (sujets F et O) (cf. tableau 3, p.65). Les sujets A et P désignent souvent une image qui ne correspond pas au mot entendu, est-ce parce qu'ils ont déjà été confrontés à ces mots, ne peuvent pas dire qu'ils ne savent pas et essaient donc de trouver une réponse par élimination ? En revanche, les sujets F et O disent rapidement « je ne sais pas » sans même regarder quelquefois, nous pensons que c'est parce qu'ils n'ont jamais entendu ces mots. Précisons également, que ces quatre enfants ont tous désigné le « microscope » quand nous leur avons dit « stéthoscope », nous émettons l'hypothèse qu'ils ont mal associé les sens aux formes phonologiques, ces

deux mots se ressemblant phonologiquement. D'après ce test, il s'avère que ces quatre enfants ont douze mots en commun qu'ils méconnaissent : « pagode », « oléagineux », « strabisme », « guenille », « échassier », « archet », « gondole », « nervure », « agrès », « chevalet », « agrume », « stéthoscope ». Nous n'en avons ensuite sélectionné que dix et éliminons alors les mots : « oléagineux » et « pagode » de notre étude. Le cinquième sujet (enfant N) est arrivé une semaine plus tard au sein de l'école, il nous a semblé intéressant de par son profil langagier, de l'intégrer à notre étude. L'enfant a d'importants problèmes de compréhension orale et écrite et un important manque du mot, il fait également des paraphrasies sémantiques et phonologiques. Il s'avère que ce sujet sait déjà identifier les images correspondant aux mots : « agrume » et « archet », nous en prendrons compte au moment des jeux d'évocations lexicales et des résultats.

5.2 Les séances d'apprentissage implicite.

5.2.1 L'invention et les histoires contées

Nous avons inséré les dix mots-cible au sein de dix histoires que nous imaginons sous forme de rêves, que faisait François un garçon de douze ans. Chaque semaine nous contons une histoire à chaque enfant en début de séance. La première histoire (séance 2) que nous avons imaginée est très courte (cf. annexe V), nous pensions que plus elle serait courte plus les enfants seraient concentrés. En réalité, les orthophonistes nous conseillent de les faire plus longues pour que les sujets aient le temps de s'imaginer la succession des actions pendant l'histoire, ils ont besoin de temps pour visualiser et pour se représenter mentalement ce que nous leur racontons. D'ailleurs, à la suite de la première lecture, nous voyons sur leur visage qu'ils n'ont pas compris, ils ont eu beaucoup d'expressions faciales de type interrogatif (froncement et élévation de sourcils). Par ailleurs, hormis le sujet O qui sera toujours très concentré, les autres le sont très peu, ils écoutent d'une oreille en regardant ailleurs ou en essayant de communiquer avec leur orthophoniste qui est dans la pièce, en retrait. C'est quelque chose de tout à fait nouveau pour eux, et c'est ainsi qu'ils l'expriment.

Lors de la séance n°3 (histoire n°2), nous décidons de conter une histoire dans un lieu bien précis (Venise, Italie) donc de poser un cadre pour aider les enfants à se faire des représentations plus structurées et concrètes. Nous jugeons également plus pertinent d'explicitier certains mots dans l'histoire, toujours pour que les représentations mentales soient plus aisées, ainsi nous donnons des exemples pour les mots « agrumes » et « guenilles » : « elle tient dans ses mains de gros agrumes comme des oranges et des pamplemousses », « des vêtements tout abîmés, une jupe tâchée, un gilet troué, bref on dirait des guenilles ». Nous définissons les mots « gondole », « strabisme », « échassiers » : « ... qui dessinent des bateaux de Venise, ce sont des gondoles », « Cette mamie louche un peu, elle a un léger strabisme », « de grands oiseaux qui ressemblent à des échassiers ». Les enfants sont donc exposés explicitement à certains mots, mais l'apprentissage reste implicite, involontaire, non conscient, indirect dans le sens où nous ne leur demandons ni d'apprendre, ni de retenir, ni de répéter ce que nous leur disons (apprentissage incident). De plus, les enfants tout-venant apprennent en contexte quand les mots sont quelque peu explicités, on ne peut attribuer une bonne signification à un terme sans quelques explications contextuelles. Nous voulons donner la même offre langagière à ces cinq enfants dysphasiques. Les sujets sont plus attentifs lorsque nous racontons cette deuxième histoire, mais nous continuons à voir certaines interrogations sur leur visage. L'enfant A demande ce que veulent dire les mots « gondole » et « stéthoscope », mots que nous avons étayés dans l'histoire. Cela veut dire qu'il a repéré les mots méconnus et que, malgré les explications de l'histoire il n'a pas compris. Nous faisons l'hypothèse qu'il comprend que ce sont des mots importants pour assimiler correctement le déroulement de l'histoire ; cependant il a besoin d'une nouvelle explication pour bien appréhender le sens du rêve. Nous lui réexpliquons les mots, à sa demande, mais nous ne lui disons toujours pas ni de les retenir ni de les apprendre ni de les répéter.

La semaine suivante, nous leur racontons l'histoire n°3. Nous prenons la décision de toujours associer à l'avenir, les mots « archet » à « violon », « chevalet » à « peintre » ou « peinture » ou « toile » et « nervure » à « feuille d'arbre ». Ainsi, nous aidons l'enfant à se créer des représentations mentales sémantiques de ces mots-cible que nous ne pouvons expliquer dans les textes (pas de définitions telles qu'on les trouve dans les dictionnaires) et de ce fait des

représentations physiques de ces deux mots. Il sera intéressant lors du post-test, de voir si les enfants peuvent bien désigner ces mots que nous n'aurons jamais explicités, mais toujours associés à un mot qu'ils connaissent, nous pourrions donc observer les liens sémantiques qu'ils font. Nous remarquons que les enfants sont de plus en plus à l'écoute au fil des semaines. Lors de cette 3^{ème} histoire, le patient P nous interrompt à la troisième ligne pour nous demander ce que veut dire « échassier », nous venions juste d'éclaircir ce mot dans l'histoire : « les grands oiseaux, comme les échassiers ». Cette interrogation vient étayer notre hypothèse précédente, selon laquelle, il a repéré le mot inconnu et n'en a pas assimilé le sens malgré les explications mais veut comprendre pour que la suite de l'histoire soit plus claire. Cela confirme également l'assertion de certains auteurs : les enfants dysphasiques ont besoin qu'un mot leur soit présenté plusieurs fois pour en saisir le sens, comparativement aux enfants DLN (Rice & coll., 1994) qui peuvent avoir une représentation partielle d'un mot non familier à partir de la première exposition à ce mot et à son référent (Weismar & coll., 2002, cités par Leclercq & Leroy ; 2012). Notons que lorsque nous répondons au sujet P, le sujet A (séance en duo) dit: « ah oui comme des flamants rose ». Le sujet O demande ce qu'est une « gondole », c'est le dernier mot de l'histoire, indiquant alors l'effet de récence qui domine chez ce patient. Nous avons expliqué ce que c'était lors de l'histoire précédente, preuve que cette enfant n'avait peut-être pas encore de représentation même partielle de ce mot, ou en tous cas elle ne parvenait pas à la récupérer.

La semaine suivante, les enfants nous réclament l'histoire n°4 dès le début de la séance. Ils se sont habitués à l'histoire hebdomadaire et au cadre posé, ils sont donc plus à l'écoute et plus concentrés. Les sujets P et A ferment les yeux spontanément quand nous commençons à lire, nous faisons l'hypothèse qu'ils essayent de se créer des images mentales en suivant le déroulement de l'histoire. Nous continuons à voir des visages interrogatifs chez les sujets N et F mais ils nous disent qu'ils ont tout compris lorsque nous leur demandons. C'est difficile pour l'enfant N d'avouer qu'il ne sait pas et ne comprend pas. Les sujets ne s'interrogent sur aucun mot en particulier, en tout cas ils ne font pas de demande orale.

Nous racontons l'histoire n°5 (séance n°6). Le sujet A demande ce que veut dire « guenille », nous lui répondons que ce sont de vieux vêtements troués, abîmés et sales. Il évoquera d'ailleurs à cette séance ce mot dans la catégorie phonologique

/g/, il a donc une représentation phonologique du mot qui commence à se construire, mais nous y reviendrons dans le prochain point. Le sujet F nous pose la même question et elle évoquera également ce mot dans l'exercice d'évocation de la même séance. Ceci peut nous faire envisager que ces enfants ont besoin de mettre et de créer du sens avant d'associer une image mentale phonologique à un mot. L'enfant nous demande également la définition de « gondole », elle ne sait pas nous répondre quand nous lui demandons si elle a une idée alors que, nous précisons dans l'histoire que François est au milieu de l'océan à bord d'une gondole. C'est la première fois que le sujet F nous questionne, nous faisons le lien avec le fait qu'elle est plus assidue que d'habitude. L'enfant O est plus détendue que d'ordinaire, c'est une enfant qui est très soucieuse de bien faire et qui se met seule une grande pression. Elle nous interroge sur les sens de « agrès », « stéthoscope », « agrume ». Nous avons quelque peu explicité le dernier mot dans l'histoire : « il y a beaucoup de nourriture surtout des fruits, plein d'agrumes ». Le sujet N, quant à lui, nous dit qu'il est lassé de nos histoires, et que ce sont toujours les mêmes mots que nous utilisons. Il est intéressant de relever qu'il a constaté que nous disons les mêmes mots d'une semaine à l'autre, il fait donc appel à sa mémoire auditive. Il est étonnant que N ait repéré ces mots dont il ne connaît pas le sens et pourtant ne nous pose pas de questions sur leur signification, peut-être les a-t-il saisis.

L'histoire suivante, n°6, est la suite de la n°5, nous les avons prévenus et ils ont hâte de découvrir les nouvelles péripéties. En début de séance, les sujets A et P savent nous rappeler qu'il s'agit d'une histoire de pirates. L'enfant P écoute attentivement et est très impliqué, le sujet A est plus distrait. Notons que c'est la veille des vacances de Noël. Le patient A nous demande la définition de « strabisme », nous lui expliquons donc. Puis il nous questionne sur le mot « échassier » et répond seul en disant : « ah oui, ce sont les jambes de bois des pirates ! ». Il est intéressant de remarquer qu'il essaie seul de répondre à son interrogation et qu'il fait appel à des représentations lexicales à la fois phonologiques puisqu'il rapproche échassier de échasse (mots qui ont quatre phonèmes en commun et dans le même ordre), et à la fois sémantiques puisqu'il attribue ces échasses aux pirates à qui il manquerait une jambe, or les pirates ont souvent des jambes de bois dans les livres pour enfants, les échasses sont elles mêmes en bois et servent à se déplacer. Le sujet A a donc utilisé ses représentations mentales

préexistantes pour créer un sens au mot « échassier », il s'est en quelque sorte servi du contexte, même s'il n'a pas associé la signification exacte au mot « échassier », pour créer du sens ; il a utilisé un raisonnement déductif. Notons également que cet enfant utilise le langage égocentrique (Vygotski, 1997), c'est-à-dire qu'il se parle, tente seul de répondre à sa question, en bref il raisonne avec lui-même. Selon Vygotski, le rôle de ce langage est d'aider l'enfant à penser et à surmonter ses difficultés. C'est le point de départ du langage intériorisé donc de la pensée. Nous voyons les trois autres enfants après les vacances de Noël. Le sujet N soupire quand nous lui racontons l'histoire, nous pensons qu'il ne comprend pas bien la succession des actions et événements du rêve. Le sujet F nous interroge sur le sens de « nervure », nous lui expliquons et son orthophoniste lui montre une photographie. Cette enfant a donc eu une représentation physique de ce que c'était, nous en tiendrons compte lors des résultats.

La semaine suivante nous narrons la septième histoire, qui est la suite et fin des histoires n°5 et 6. Le sujet O nous demande la définition de « agrès », elle avait déjà fait la même demande lors de l'histoire n°5, mais ne semble pas s'en rappeler. Nous avons l'impression que cette enfant redécouvre les mots d'une semaine sur l'autre, notons que le manque du mot est un symptôme prégnant chez elle. Peut-être que cette enfant a saisi ce que sont des agrès mais n'associe pas la forme phonologique à sa représentation sémantique, c'est une hypothèse. Le sujet A nous demande également de définir ce mot. Son acolyte, le sujet P, lui dit : « mais tu sais, ce sont des fruits ». Nous rectifions alors sa réponse. Il est intéressant de constater que l'enfant réalise une confusion sémantique : sa représentation mentale du mot « agrès » n'est pas stable d'un point de vue sémantique même s'il pense connaître ce mot, il en a donc une image mentale mais elle est partielle et erronée. On peut penser qu'il se trompe également sur le sens du mot « agrume » auquel il associe éventuellement le sens du mot « agrès ». Il a associé les deux signifiants (« agrume » et « agrès ») aux mauvais signifiés (concepts), il a interverti les formes phonologiques de ces deux mots qui se ressemblent. Le sujet N est lassé, alors qu'il nous dit attendre avec impatience l'histoire toute la semaine. Ce « moment conte » le renvoie directement à son trouble massif de la compréhension orale.

A l'histoire n°8, aucun enfant ne nous questionne sur le sens de mots-cible. Pour la première fois, nous demandons au sujet O de nous expliquer ce que raconte

le rêve que nous venons de lui lire. En effet, nous ne savons pas si, malgré une écoute très attentive, elle comprend ce qu'on lui narre. Elle répond : « c'est la gym, va chez le docteur ». Elle n'a retenu que le début de l'histoire et ne peut pas nous expliquer la suite, aucun détail n'a été rappelé. C'est étonnant, car nous croyions qu'elle rappellerait plutôt la fin, étant donné l'effet de récence important que présente cette enfant, sa mémoire auditivo-verbale étant faible. Nous ne saurions dire si c'est un problème de compréhension ou un problème d'organisation de ses réponses et un manque du mot. La même question à l'enfant F est posée, elle sait nous rappeler l'histoire globale, mais aucun détail non plus n'est oralisé.

Lors de la séance suivante (histoire n°9), les sujets A, F et O nous interrogent sur le sens du mot « strabisme ». L'enfant A nous demande également la définition de « agrès », question qu'il nous avait déjà posée il y a deux semaines, ce qui peut être justifiable étant donné la faible fréquence d'exposition aux mots-cible, nous lui réexpliquons. On note ici que l'enfant n'a pas stocké l'information transmise deux séances plus tôt, mais est-ce un problème de stockage ou un problème d'accès à la représentation sémantique ? Nous opterons pour la première option. En effet, il nous pose la question comme s'il n'avait jamais entendu ce mot auparavant. Nous imaginons que s'il ne se souvenait plus, il l'exprimerait ainsi : « qu'est ce que cela veut dire déjà ? » ou « je ne me souviens plus de la définition ». Ceci n'est qu'une hypothèse. Il nous interroge aussi sur le mot « chevalet » et il répond seul « ah oui, chevalet c'est un cheval quoi ! ». Il a donc, comme à la séance n°6, fait appel à ses représentations phonologiques préexistantes, le mot « cheval » ayant cinq phonèmes en commun avec le mot « chevalet ». Il se peut également que A attribue les mêmes significations à ces deux mots comme « garçonnet » est un « garçon », en tous les cas, il ne s'aide pas du contexte pour déduire le sens de « chevalet ». Nous lui disons alors que ce sont deux mots pourvus de sens différent et lui expliquons. Le sujet A montre quelques signes de fatigue, il a l'air ennuyé par ces histoires hebdomadaires, au contraire de son camarade (P) qui est de plus en plus intéressé. Le sujet N grimace de nouveau.

Nous entamons la dernière histoire de l'étude. Les sujets O et F nous demandent toutes deux la définition du mot « Louchoks », or c'est un mot que nous avons inventé et expliqué dès le début de l'histoire. Ceci atteste qu'ils parviennent à repérer un mot inconnu, mais ils ne font pas le lien avec les explications qui

précèdent, peut-être est-ce parce qu'elles ont une mémoire auditivo-verbale faible. Nous demandons à l'enfant F de raconter brièvement le contenu de l'histoire, elle répond que la scène se déroule dans un cirque, or c'est dans un cinéma, où un film sur les extra-terrestres est projeté. Soit elle a fait une paraphrasie verbale morphologique, « cirque » et « cinéma » commençant tous les deux par les mêmes phonèmes, soit elle n'a pas bien compris le sens de l'histoire, mais elle a tout de même fait quelques liens logiques puisque tout ce qui se passe dans cette histoire est absurde, et pourrait se passer dans un cirque, mot auquel les enfants attribuent de la magie. Le sujet N commence la séance en nous avertissant qu'il ne comprend jamais lorsque les histoires sont lues. C'est étonnant car c'est le seul à n'avoir jamais posé de questions sur les mots-cible. En tout cas il a su lors des séances, bien séquencer les mots de la chaîne sonore puisqu'il a communiqué à la séance n°5 que nous disions toujours les mêmes mots.

Ces cinq enfants ont tous eu des réactions différentes face aux histoires contées. Certains ont ressenti le besoin de poser des questions sur les mots-cible pour mieux comprendre l'histoire. D'autres n'en ont pas posées, peut-être par peur d'être confrontés à leurs difficultés de compréhension. Les sujets qui ont posé des questions nous ont parfois interrogées sur les mêmes mots plusieurs fois, preuve qu'ils n'avaient pas encore de représentations mentales solides de ces mots. D'autres ont associé des sens erronés, faisant appel à leurs représentations préexistantes et leurs croyances sémantiques. Nous pouvons déjà observer que ces sujets ont un important besoin d'étayage, nous imaginons que c'est en raison de leur difficulté à identifier l'information qui pourrait répondre à leur questionnement, dans l'histoire contée. Nous remarquons également qu'il est difficile à ce stade de l'étude de savoir si les enfants ont un problème de mémoire auditivo-verbale, de stockage ou de récupération et d'accès à l'information.

5.2.2 Les évocations lexicales

Chaque semaine, à la suite des histoires contées, nous faisons un travail d'évocation lexicale visant à consolider les éventuelles constructions et acquisitions de représentations mentales des mots-cible. McGregor et Leonard (1989) déclarent qu'un entraînement à la fois sémantique et phonologique est efficace en cas de manque du mot (Bragard & coll, 2006). Nous transposons donc cette assertion au travail d'évocation lexicale.

A la suite de la première histoire (séance n°2), nous faisons de l'évocation lexicale avec aide phonologique. Quand le sujet P voit le tableau et la case où le phonème /a/ est inscrit, il dit instantanément le mot « agrume », alors que le jeu n'a pas commencé. Nous supposons donc que l'enfant a encodé et stocké ce mot en mémoire à court terme, même s'il n'a peut-être pas encore associé un sens à celui-ci ; il a une représentation phonologique du mot qui se construit. Mais quand son pion sera positionné sur la case /a/, il n'évoquera pas « agrume ». Les sujets A et P, étant ensemble lors des séances, éprouvent des difficultés à évoquer des mots, ils mettent du temps, mais y parviennent. L'enfant O n'évoque qu'un ou deux mots par catégorie phonémique, puis elle n'a plus d'idée et se « bloque » selon les dires de son orthophoniste, rappelons que cette enfant se met beaucoup de pression pour réussir. Nous lui donnons alors des indices pour faciliter son évocation. Par exemple, pour le phonème /a/, nous lui disons qu'il existe un petit insecte qui vole et qui pique qui commence par ce son. Néanmoins, les mots qu'elle évoquera seule sont corrélés avec son âge chronologique. Le sujet F éprouve également de grosses difficultés à évoquer, elle prononce un ou deux mots, puis nous dit que « c'est fini », elle n'a plus d'idée. Nous devons lui donner beaucoup d'indices sémantiques pour faciliter le travail. Elle évoque des mots qui ne commencent pas par le phonème souhaité, mais qui possèdent le son dans une position médiale ou finale. Par exemple, pour le phonème /e/ elle dit « terrain ». Elle cherche également des idées autour d'elle ou des mots écrits pour évoquer. Enfin, le sujet N évoque beaucoup de mots, il cherche et réfléchit intensément, cependant il réalise des paraphrasies phonologiques. L'enfant a aussi un grand manque du mot, il fait donc certaines dénominations par l'usage. Aucun des cinq enfants n'évoquera de mots-cible pendant ce travail. Ce

résultat est attendu, ces enfants dysphasiques n'ont été exposés aux mots-cible qu'une seule fois pour l'instant.

La semaine suivante, après leur avoir conté l'histoire n°2 (séance n°3), nous faisons un travail d'évocation lexicale avec aide sémantique catégorielle (cf. annexe XVI). Le sujet A ferme les yeux et réfléchit, tâche encore difficile pour le sujet P qui regarde autour de lui pour évoquer. L'enfant P possède un grand et varié stock lexical mais il a des difficultés d'évocation. Aucun des dix mots ne sera évoqué. Mais P dit tout de même « gilet » dans la catégorie « vêtements », mot que nous avons utilisé dans le rêve. La catégorie « meubles » est très difficile pour l'enfant A qui n'évoquera rien. La catégorie « végétaux » est également plus compliquée, ils ont tendance à l'envisager de façon limitée, pour eux ce ne sont que des fleurs, ou des éléments globaux. Par exemple, ils disent « arbre » mais ne vont pas penser à évoquer les parties du tout comme « tronc », « feuilles », « racine ». La catégorie « outil » est également délicate, ils n'évoquent que des outils de bricolage, sauf l'enfant P, quand nous lui disons que nous n'attendons pas que cela, qui évoque alors « aimant », « taille crayon ». Lors de l'évocation, le sujet O utilise un vocabulaire que nous jugeons tout à fait en adéquation avec son âge. Mais aucun des dix mots n'est évoqué. Son orthophoniste me dit qu'il faut lui laisser plus de temps pour dire les mots, je l'aide trop rapidement car je ne veux pas qu'elle se sente en échec. Cependant, l'enfant évoque la plupart des mots entièrement seule, il faut que nous lui laissions le temps de bien réfléchir. L'aide sémantique est apparemment plus facile pour évoquer que l'aide phonologique pour cette enfant. Elle fait cependant des paraphrasies phonologiques. Le sujet F réfléchit et ne se décourage pas, elle évoque bien seule, l'aide sémantique semble aussi plus efficace que l'aide phonologique. Elle ferme quelquefois les yeux pour se concentrer selon ses dires. Les catégories « embarcation » et « végétaux » sont difficiles. Enfin le sujet N évoque en réfléchissant consciencieusement, il prononce des mots d'un niveau lexical que nous jugeons élevé pour son âge. Mais il a toujours un manque du mot qui le frustre et qui le rend parfois irritable. Il évoque « orange » et « pamplemousse » dans la catégorie « fruit », mots que nous avons cités dans l'histoire, ceci peut être une preuve que l'enfant a une trace en MCT de certains mots, -cibles ou non, de l'histoire contée précédemment.

Après cette deuxième séance de travail, nous pensons que nous devons faire l'exercice d'évocation lexicale plus rapidement après la fin de l'histoire, pour que les mots, éventuellement stockés en MCT, ne se dissipent pas avant qu'ils n'aient pu les citer. Mais ceci est délicat, certains enfants sont volubiles et nous racontent des anecdotes entre chaque évocation.

Nous entamons la troisième séance d'évocation (séance n°4), évocation avec aide phonologique. Lorsque l'enfant P voit la case du phonème /g/, il évoque de suite « guenille », le jeu n'a pas commencé. Cela s'est déjà produit à la première séance d'évocation. Il a encodé et stocké ce mot-cible en MCT, il en a une représentation phonologique, partielle ou non. Pendant le jeu, il évoque « agrume » pour le phonème /a/, il en a donc également une représentation phonologique. Le sujet A n'évoque aucun des dix mots-cible, mais prononce des mots de façon plus aisée que son camarade. Par manque de temps, nous n'avons pu tester si le sujet P pouvait encore évoquer le mot « guenille » associé à la case /g/. Lors de l'évocation l'enfant O va être en difficulté, elle évoque pour chaque case différente deux mots instantanément puis elle peine, nous devons lui donner des indices. Nous essayons d'attendre quelques minutes quand elle ne sait pas évoquer, nous lui laissons du temps pour rechercher et accéder à ses représentations et elle cherche réellement. Elle évoque le mot « chouette » pour la catégorie commençant par le phonème //, mot que nous avons cités dans l'histoire n°3 plusieurs fois, elle a stocké ce mot en MCT et a su l'évoquer puisqu'elle avait déjà une représentation mentale de ce mot. Le sujet F évoque rapidement quelques mots pour de nombreuses cases, mais dès qu'elle n'a plus d'idée elle ne cherche plus, elle nous dit que « ça ne vient pas ». L'enfant est fatigué en ce moment d'après son orthophoniste. Pour les cases « o » et « n » elle n'évoquera rien sans notre aide. Le niveau lexical des mots qu'elle prononce est plutôt faible (mots très communs et courts). L'enfant N évoque facilement pour les deux premiers phonèmes sur lesquels son pion est placé : /s/ et /g/, il prononce de nombreux mots et évoque « gondole ». Nous ne savons pas s'il a saisi le sens de ce mot, néanmoins, il a encodé et stocké sa forme phonologique en MCT. Au milieu de l'exercice l'enfant commence à ressentir des difficultés et il s'agite. Nous devons lui donner quelques indices. Il ferme les yeux et se bouche les oreilles comme à la dernière séance, il parvient mieux à évoquer comme cela. Il réalise de nombreuses persévérations de mots, il a du mal à se souvenir de ce qu'il

doit évoquer, et persiste souvent sur le phonème de la case précédente. Deux mots ont donc été évoqués au cours de cette semaine.

La semaine suivante (séance n°5), les enfants de l'étude doivent évoquer des mots avec aide sémantique catégorielle. Le sujet A évoque les yeux fermés et rapidement, cependant, ces mots sont très courants et peu recherchés. Son camarade, le sujet P évoque plus difficilement, il est à court d'idée après deux ou trois évocations par catégorie. Mais son vocabulaire est d'un niveau lexical recherché et en adéquation avec son âge chronologique. Dans les catégories « oiseaux » et « embarcations », il mentionne respectivement « échassier » et « gondole ». Ces évocations lexicales indiquent que l'enfant a une représentation sémantique de ces deux mots-cible puisqu'il parvient à les dire dans les bonnes catégories sémantiques. Il leur a attribué la bonne signification grâce au(x) contexte(s) dans le(s)quel(s) il les a entendus et repérés. Ceci est également la preuve qu'il a encodé les mots, il les a stockés et est parvenu à les récupérer sous leur forme phonologique. Cependant nous ne savons encore si les représentations sémantiques de ces mots sont stables, dans le sens où on ne peut pour le moment savoir s'il a stocké ces informations en MCT ou en MLT. L'enfant P a également une représentation phonologique de ces mots car il les évoque sans déformation. Rappelons que l'enfant avait demandé à la suite des histoires n°1 et 3 le sens de ces deux mots. Le sujet O évoque plus rapidement qu'auparavant et cherche intensément quand il n'a plus d'idée, mais il ne dit jamais quand il ne sait plus. Il évoque à quelques différences près les mêmes mots qu'à la séance n°3. Il en est de même pour l'enfant F. Cependant cette dernière évoque rapidement et très souvent par associations d'idées, preuve qu'elle fait et utilise des liens entre les représentations sémantiques qu'elle possède, elle réalise certaines définitions par l'usage quand elle a un manque du mot. Le sujet N, quant à lui, évoque instantanément dans certaines catégories, et s'efforce de dire des mots peu utilisés à son âge, il veut nous prouver qu'il a un vocabulaire qualitatif, et nous l'encourageons dans cette voie. Cependant, son sévère manque du mot lui fait parfois perdre tous ses moyens. Il évoque « archet » dans la catégorie « instrument », il possédait déjà ce mot dans son lexique passif avant de participer à l'étude, mais cela peut être une preuve que le mot a été stocké en MCT et donc en mémoire de travail suite à l'histoire.

A la suite de ces quatre séances d'évocation lexicale, nous pouvons déjà observer que pour les sujets P, O, F l'aide sémantique catégorielle est plus efficace, l'évocation est plus aisée. Pour le sujet A c'est l'aide phonologique qui est la plus facilitatrice. Le sujet N évoque de la même façon avec telle ou telle aide. Nous parlons ici de la quantité et de la qualité des mots évoqués.

Nous poursuivons le travail d'évocation lexicale avec aide phonologique à la suite de l'histoire n°5 (séance n°6). Le sujet A dit « guenille » en première intention dans la catégorie /g/, il l'a donc stocké en MCT, c'est la première fois qu'il évoque un des mots-cible. L'enfant est en difficulté pour l'évocation de mots commençant par ce phonème. Mais il a de bonnes idées pour les autres catégories, il évoque des mots moins courants, ou du moins en corrélation avec son âge chronologique. Pour le sujet P, c'est un peu moins bien que d'habitude, il mentionne des mots à usage courant et éprouve des difficultés à rappeler n'importe quel terme, c'est le cas pour la catégorie « n ». Il évoque souvent des noms propres et vient parfois en aide au sujet A et là il évoque des mots plus recherchés « orthophonie », « hôtesse », « hôpital », « aubergine ». L'enfant O est gênée dans son évocation au-delà de deux mots, elle réalise aussi des persévérations sur un mot qu'elle dit quelques secondes plus tôt. Elle évoque très souvent les mêmes termes qu'à la dernière séance d'évocation phonologique : « épinard », « écureuil », « araignée », « abracadabra », « chien », « chat », « château », « chapeau ». Cependant, elle évoque plus de mots qu'à la séance n°4 dans les catégories /j/, /p/. Elle a des difficultés pour le phonème /g/ où elle évoque seulement deux mots. Elle fait également des paraphasies phonologiques en quantité. L'enfant F est pareillement en difficulté, elle cherche beaucoup « dans sa tête » comme elle nous rapporte, mais ne prononce que des mots qui sont d'un niveau lexical plus faible que sa classe d'âge chronologique : « chat », « chien », « chaton », nous devons étayer pour qu'elle ait d'autres idées d'évocation. Notons que cette enfant n'a que très peu accès au langage écrit, de ce fait l'écrit ne peut pas participer au renforcement de ses représentations phonologiques des mots. Elle évoque tout de même le mot « guenille » dans la catégorie phonologique adéquate, mot dont elle nous avait demandé le sens quelques minutes auparavant. Mais l'expression de ce mot est suivi de la formule suivante: « je crois que c'est un mot que j'ai inventé ». Ceci est intéressant, l'enfant n'a pas souvenir qu'elle nous a interrogées sur ce mot quelques

temps avant, elle n'associe pas de sens non plus puisqu'elle pense l'avoir inventé. Cependant, elle l'a encodé et stocké en MCT et donc en mémoire de travail car elle a su y accéder et le récupérer. Ce mot n'ayant pas de signification pour elle, nous faisons l'hypothèse, qu'il ne sera pas stocké en MLT pour l'instant. Le sujet N évoque plus lentement que pour l'évocation sémantique (peut-être est-ce parce qu'il veut chercher des mots originaux). Il évoque « agrume » dans la catégorie phonologique /a/. Il s'énerve et perd patience au fur et à mesure de l'exercice. Il évoque souvent les mêmes mots au début de chaque catégorie. Cet enfant a un manque du mot moins important quand c'est une épreuve d'évocation avec aide phonologique qu'avec aide sémantique. Nous faisons alors l'hypothèse que ses représentations lexicales phonologiques sont plus robustes que ses représentations sémantiques, du moins l'accès et la récupération sont plus aisés.

La semaine suivante (séance n°7), nous faisons un travail d'évocation lexicale avec aide sémantique catégorielle, seuls les enfants P et A y participeront. Nous verrons les sujets N, O et F après une pause de deux semaines (vacances de Noël). Les sujets P et A évoquent sans grande difficulté. L'enfant P dit « échassier » dans la catégorie « oiseau », mot qu'il avait déjà évoqué de façon adéquate lors de la séance n°5. Nous faisons alors l'hypothèse qu'il a associé ce mot à la bonne signification, cette représentation sémantique se renforce au fil des séances. Il évoque également « gondole » dans la catégorie « embarcation », la même hypothèse que pour le mot « échassier » ressort alors : la représentation sémantique de ce mot se renforce et se consolide. Dans la catégorie « meuble », il dit « chevalet » mais se rétracte en nous disant qu'il s'est trompé, il voulait dire « table de chevet ». Ceci est intéressant parce qu'il n'a pas encore associé de sens à ce mot, mais il l'a encodé et stocké en MCT sous sa forme phonologique. Soit il commence à associer une représentation sémantique à ce mot, soit il a fait une confusion entre sa représentation phonologique préexistante du groupe de mot « table de chevet », et la forme phonologique de « chevalet » mais le dernier mot étant encore dans sa MCT, c'est celui-ci qu'il a prononcé. De plus, nous jugeons que les mots qu'il dit sont d'un niveau qualitatif plus élevé que son âge chronologique. Le sujet A énonce des mots moins recherchés que d'habitude, il évoque dans les catégories les plus faciles et les plus usitées au quotidien : « vêtements », « sports », « instruments ». Il produit le mot-cible « archet » dans la bonne catégorie sémantique et ce juste après avoir dit le

mot « violon ». Nous faisons l'hypothèse qu'il a associé ces deux mots, puisque dans les différentes histoires, nous avons pris soin de toujours les mettre ensemble (cf. p.45, histoire n°3). Il n'a peut-être pas encore de représentation sémantique du mot « archet » mais il l'associe à l'instrument de musique donc il a encodé et stocké cette association. Après les vacances scolaires, nous retrouvons les trois autres enfants, cette coupure peut avoir des effets néfastes sur les résultats de l'étude, ces enfants n'ayant pas été exposés aux mots-cible pendant trois semaines consécutives. L'enfant O évoque sans trop de difficultés mais ce sont les mêmes mots qu'à la séance n°5 qui sont prononcés. Elle réalise des déformations phonologiques : « taxophone » → « saxophone », « latere » → « guitare » et une erreur catégorielle : « tulipe » dans la catégorie « oiseau ». Cette erreur confirme la difficulté d'accéder à la représentation sémantique souhaitée et de sélectionner la bonne séquence phonologique qu'ont beaucoup d'enfants TSLO. Lors de l'évocation, le sujet F est très concentré et motivé, il évoque facilement et cherche beaucoup plus qu'à l'accoutumée, il prend son temps et ne nous dit pas qu'il n'a plus d'idée. L'enfant ferme les yeux, elle fonctionne beaucoup par rapport à son vécu, à ses lieux de vie . Elle réalise trois définitions par l'usage : « les bateaux canne à pêche » → « barque ». C'est la première fois que le sujet évoque autant de mots et aisément, mais aucun des dix mots-cible. L'enfant N s'épuise, cherche moins qu'auparavant, nous pensons qu'il est lasse de faire « toujours la même chose » malgré la pause de trois semaines. Il a un important manque du mot et définit souvent par l'usage ou par le geste, nous ne savons s'il a peur de se tromper ou s'il a un réel manque du mot qui l'handicape quotidiennement. Il évoque les mêmes mots d'une séance à l'autre comme le sujet O. Cependant il parvient toujours à prononcer des mots recherchés.

Pour la prochaine séance d'évocation lexicale avec aide sémantique catégorielle, nous changerons quelque peu l'intitulé des catégories pour que les enfants n'évoquent pas toujours les mêmes mots ainsi que pour observer leurs capacités d'adaptation.

A la séance n°8 (histoire n°7), c'est un travail d'évocation avec aide phonologique que nous effectuons, toujours sous forme de jeu. Le sujet P réfléchit bien et est consciencieux, il réalise de nombreuses persévérations. Il évoque « agrume » dans la bonne catégorie phonologique et ce pour la troisième fois. Ce mot est donc correctement encodé et stocké en MCT et nous pensons en MLT

également. Il est difficile de savoir à quelle mémoire P fait appel. Cet enfant prononce également « guenille » pour la deuxième fois et « agrès » pour la première fois mais tous deux dans la même catégorie /g/. Le mot « agrès » n'est donc pas bien agencé, au niveau phonologique, dans la représentation mentale du sujet. P évoque de plus en plus de mots-cible au fil des séances. Il évoque aussi des mots moins répandus tels que « ornithorynque », « galoper », « élan », « aviateur », « négliger ». Il est étonnant de constater que le sujet nous récite quelquefois par cœur des définitions de mots qu'il emploie, ceci illustre bien son apprentissage explicite au quotidien. L'enfant A cherche moins, il semble lassé. Il invente des mots en nous attestant qu'ils existent, mais les déformations phonologiques sont trop importantes pour que nous retrouvions le mot d'origine. Il prononce « gondole » et « guenille » dans la catégorie phonologique adéquate, mots dont il nous a déjà demandé la signification. C'est la deuxième fois qu'il évoque « guenille ». Notons que son acolyte venait de l'évoquer quelques minutes auparavant. Ce type d'évocation est difficile pour le sujet O. Elle évoque toujours les mêmes mots au début de chaque catégorie, comme si elle récitait une leçon apprise, puis elle peine. Elle réalise des paraphrasies phonologiques et évoque souvent des mots qui contiennent le son souhaité mais pas en position initiale : « dessiner » pour le phonème /e/. Le sujet ne parvient pas ou peu à discriminer certaines paires minimales phonétiques, elle réalise beaucoup de confusions sourdes/sonores donc elle évoque des mots commençant par le phonème /K/ pour la catégorie /g/, par le phonème /J/ pour la catégorie /j/. Elle prononce ces mots par associations d'idées, preuve qu'il existe des liens entre ses représentations mentales. Nous lui donnons l'astuce d'ajouter un son au premier phonème quand elle ne sait plus quoi dire, mais elle ne sait appliquer ce conseil pour le moment. N'oublions pas que ce sujet a un trouble phonologique important. L'enfant F dépense beaucoup d'énergie pour évoquer, elle est en difficulté et met du temps entre chaque prononciation. Elle dit peu de mots qui commencent par le phonème sélectionné. Les mots commençant par le phonème /g/ sont très difficiles pour elle, elle évoque pourtant « guenille » mais elle n'est pas sûre d'elle, elle hésite quand elle le prononce : « gueni ». Elle avait déjà évoqué ce mot à la séance n°6, preuve qu'il est encodé et stocké en mémoire mais que sa représentation phonologique n'est pas solide ; quant à la représentation sémantique, elle n'est à notre avis pas présente. Elle pense seule à ajouter un second phonème au premier pour une évocation plus facile, nous le lui avons conseillé lors de la dernière séance

d'évocation phonologique. L'enfant N met du temps à évoquer, il est très concentré et nous pensons qu'il cherche des mots compliqués. Il fait des paraphrasies phonologiques et des persévérations importantes (évocation du même mot plusieurs fois en une minute), nous pensons que son contrôle inhibiteur est déficitaire. Il cite des marques et des noms propres comme à chaque fois, bien que nous lui disions à chaque séance que ce n'est pas ce que nous attendons. Son vocabulaire est recherché, il évoque « stéthoscope », « gondole » et « nervure ». Il avait déjà évoqué « gondole » avec cette même aide à la séance n°4, la représentation phonologique de ce mot commence donc à être stable pour cet enfant, cinq semaines séparant les deux évocations. Cependant, nous ne savons pas s'il a compris le sens de ce mot et il ne nous pose aucune question à ce sujet. Les représentations phonologiques des deux autres mots-cible sont en construction.

Nous entamons la séance n°9 (histoire n°8). Comme nous l'avions indiqué plus haut, nous avons quelque peu modifié l'intitulé de certaines catégories sémantiques (cf. annexe XX). Ainsi, la catégorie « fruit » devient « ce qui pousse dans les arbres », « oiseau » → « ce qui vole », « meuble » → « ce qui est en bois », « vêtement » → « des choses/objets ancien(ne)s », « sport » → « des termes sportifs », « végétaux » → « ce qu'on voit dans la nature », « outils/objets » → « des termes médicaux », « instruments de musique » → « des termes musicaux », « embarcation » → « ce qui flotte ». Ces nouveaux énoncés sont volontairement moins ciblés, il s'agit d'une part de voir si les enfants repèrent que, même si différents, ces intitulés appellent souvent à évoquer les mots de la même catégorie qu'auparavant, ou alors s'ils sont perdus. D'autre part, nous pouvons ainsi observer si les enfants ne prennent compte que d'une seule partie de la catégorie ou s'il la prend dans son ensemble, dans sa globalité, c'est-à-dire s'ils la parcourent sous tous ses aspects. L'enfant P a de bonnes idées et cherche de plus en plus dans sa mémoire et non autour de lui comme il le faisait auparavant. Dans la catégorie « choses/objets ancien(ne)s » il dit des termes très variés et tous vrais, il comprend bien le sens de l'intitulé bien que ce ne soit pas évident ; au cours de cette catégorie, il dit : « des vêtements abimés », nous lui disons alors que ce qu'il prononce porte un nom particulier, mais il ne saura pas nous dire. Soit il ne se souvient plus du mot « guenille » au niveau phonologique, soit il n'a pas associé de sens au mot « guenille ». A chaque catégorie sémantique il explore toute l'étendue et ne se

cantonne pas aux réponses du tableau précédent, il n'a donc pas une vision limitée des catégories. Dans la classe : « les termes sportifs » il dit « agrumes », nous lui disons que ce n'est pas le bon terme, il dit alors « agrès ». P avait déjà fait la même confusion de sens entre ces deux mots, qui se ressemblent phonologiquement. Pour l'enfant A, l'évocation est plus difficile (cela dure depuis plusieurs séances désormais), il n'a pas d'idée et rouspète rapidement. Son évocation est limitée d'un point de vue catégoriel, il évoque difficilement et a besoin de beaucoup d'étayages (avant non). A ne repense pas à évoquer les mots qu'il disait auparavant, il ne fait donc pas de liens avec les catégories sémantiques des semaines précédentes. A l'évocation, l'enfant O éprouve des difficultés, elle cherche longtemps des mots pour chaque catégorie sauf pour « ce qui vole », elle évoque même autre choses que des noms d'oiseaux. Elle évoque deux mots dans les autres catégories et a besoin d'étayages contextuels pour la suite. Puisque les catégories ne sont (volontairement) pas bien définies, elle a plus de difficultés. Pour elle, « termes sportifs » n'est pas la même chose que « sport » (ce qui est vrai, mais nous avons pris le soin d'expliquer que nous attendions toutes sortes de mots qui lui faisaient penser au sport) ; c'est ce que nous concluons puisqu'elle a d'importantes difficultés pour évoquer alors qu'elle n'avait plus que peu de problèmes quand elle se souvenait séance après séance de ce qu'elle disait. Pour la catégorie « les mots de la santé » elle dit (après explication de ce que nous attendons) « dysphasie ». Durant la séance il y a de longs silences, elle fait des persévérations et de nombreuses paraphrasies phonologiques. Nous avons la sensation qu'elle n'a pas d'idée, pourtant elle semble chercher ardemment. Lors de l'évocation, l'enfant F semble avoir peu de difficultés, elle n'a pas besoin d'étayage ou très peu, elle réfléchit et évoque de façon variée dans chaque catégorie. Elle a de multiples idées originales. Dans la catégorie « ce qui est en bois » elle évoque « archet », catégorie où nous ne nous attendions pas à ce mot, mais elle a raison. Ceci prouve qu'elle a une représentation mentale physique de l'objet qui s'est construite grâce aux contextes dans lesquels elle a perçu le mot. Nous associons ce mot à « violon » dans les histoires, nous faisons alors l'hypothèse qu'elle a attribué le mot « archet » à l'outil qui accompagne l'instrument. Dans la catégorie « des mots de la santé » elle dit « gnégnolescope » → « stéthoscope » en mimant l'utilisation de l'objet, elle a donc compris le sens de ce mot. Elle exploite l'étendue de toutes les catégories. Au fur et à mesure des séances, F se prête de plus en plus au jeu, prend du plaisir et évoque plus. L'enfant N ne comprend pas les

nouveaux intitulés des catégories malgré nos explications. Il évoque les mêmes mots que d'habitude, je lui précise donc que je veux d'autres termes, plus variés. Il fait des persévérations sur l'antépénultième catégorie sémantique. Nous sentons que cela devient flou pour lui, pour « les choses qui volent », il dit : « tortue, pélican ». Nous faisons l'hypothèse que pour lui ce ne peut être que des animaux qui volent, il transforme donc l'intitulé de la catégorie par « animaux ». Il n'arrive pas à se détacher d'une catégorie précise, pour « les termes musicaux » il ne dit que des titres de chanson ou de groupes musicaux. N a cependant quelques bonnes idées comme : « une balance » et « des murs » pour « les choses/objets ancien(ne)s ». Il est intéressant de constater que ces nouvelles catégories perturbent certains enfants (O, N, A) qui n'arrivent pas à envisager la catégorie sous sa globalité mais plutôt sous une partie de ce qu'elle représente, et d'autres pas du tout (P, F).

Nous entamons la dernière séance d'évocation lexicale avec aide phonologique (séance n°10, histoire n°9). Le sujet P cherche peu, et évoque des mots à usage fréquent, il fait de nombreuses persévérations et quelques paraphasies phonologiques; il est en difficulté d'évocation rapidement. Il évoque « stéthoscope » pour la première fois, il commence donc à en avoir une représentation phonologique même si elle est partielle. Le sujet dit également « gondole », il l'a déjà prononcé deux fois mais avec une aide sémantique. La représentation mentale de ce mot est donc double et de ce fait plus robuste : sémantique et phonologique. L'enfant A évoque de bons mots mais il est parfois perdu sur certaines catégories, de ce fait il invente de nombreux termes. Il évoque dans les catégories adéquates « gondole » et « guenille », mots qu'il a produits lors de la dernière séance d'évocation avec aide phonologique : les deux représentations se solidifient. L'enfant dit également « agrume » pour la première fois, il a donc encodé et stocké sa forme phonologique en MCT. Comme d'habitude, le sujet O évoque rapidement les deux premiers mots de chaque catégorie puis elle n'a plus d'idée, elle dit des mots dont elle ne connaît pas la définition parfois tel « nourrisson ». Ceci vient étayer notre hypothèse : les représentations lexicales phonologiques peuvent être dissociées des représentations lexicales sémantiques. Nous lui disons de rajouter une lettre si elle ne sait pas, ce qu'elle fait avec notre aide et l'évocation reprend alors. Elle fait des persévérations et des paraphasies phonologiques. Notons qu'elle évoque des mots nouveaux et plus recherchés, certains sont même abstraits : « écarlate », « châtaigne » « sang »

« groseille » « naturel ». Le sujet F évoque « guenille » pour la troisième fois dans la catégorie phonologique /g/, sa représentation mentale phonologique est stable et persiste donc dans le temps. Elle réalise de nombreuses persévérations sur une lettre, elle ne dit que des mots avec les deux premiers sons : « gR ». Elle parvient difficilement à dire d'autres mots. En revanche elle reproduit l'astuce que nous lui avons dite la dernière fois : ajouter une lettre quand elle ne sait plus quoi évoquer ou n'a pas d'idée. Elle ferme les yeux et se concentre. Elle fait quelques erreurs où elle situe la lettre demandée en seconde position : « participant » pour le phonème /a/. Elle évoque moins qu'avec l'aide sémantique mais plus que lors des premières séances, F dit moins vite « j'ai plus rien ». Lors de l'évocation, le sujet N dit « gondole » pour la catégorie /g/ en disant « tiens bah gondole ! » il se souvenait que ce mot était dans l'histoire. C'est la troisième fois qu'il évoque ce mot avec une aide phonologique, cette représentation mentale devient stable et robuste. Dans la catégorie /e/ il dit « ah mais oui les oiseaux là, ah je sais plus », il hésite puis dit « échassiers » de manière hachée. Il a bien compris ce que c'est et en a donc une représentation sémantique et phonologique qu'il associe. L'évocation phonologique semble plus facile pour N, qui réfléchit beaucoup et dit des mots abstraits « étrange, mythomane, émotif » mais nous pensons qu'il ne connaît pas le sens de ces mots. Plus nous continuons moins il a d'idée, il fait des persévérations. L'enfant dit plusieurs fois les mêmes mots dans une catégorie mais les flexions changent, comme les autres enfants dysphasiques, il semble qu'il n'ait pas conscience que ce sont des mots qui ont la même racine, la même étymologie.

Enfin, nous faisons ce travail d'évocation pour la dernière fois, évocation avec aide sémantique catégorielle (histoire n°10), où nous avons fait un mélange des deux tableaux d'évocation avec aide sémantique. Le sujet P évoque rapidement mais a un manque du mot plus important que les dernières fois, il réalise donc des définitions par l'usage notamment pour la catégorie « termes médicaux », il dit : « ah oui, le stabisme... » en mimant l'action d'un stéthoscope, il fait une paraphrasie verbale morphologique. Nous lui disons que ce n'est pas strabisme le mot qu'il cherche. Nous facilitons son évocation en l'aidant d'une ébauche orale : « sté », il dit alors « stéthoscope » avec une légère déformation. Il a le sens du mot mais se trompe lors de la sélection de la forme phonologique, c'est un problème récurrent chez cet enfant qui réalise des confusions de mots phonologiquement proches. Il définit également

par l'usage pour la catégorie sémantique « embarcation », le mot « gondole » en nous disant « ah oui, en Italie, comment ça s'appelle déjà ». Nous lui donnons donc le premier phonème et il retrouve le mot. Nous répondons simplement à sa demande d'offre langagière. Ceci confirme qu'il a une représentation partielle physique du concept « gondole » et donc sémantique. Il explore l'intégralité de la catégorie c'est-à-dire qu'il ne donne pas que des instruments ou des noms de sports dans les catégories « des termes musicaux » et « des termes sportifs ». Il évoque d'ailleurs « archet » dans la bonne classe sémantique et ce pour la première fois, il commence donc à saisir le sens de ce mot et à en avoir une représentation sémantique. Le sujet dit également « échassiers » dans la catégorie « ce qui vole », mot qu'il a déjà évoqué deux fois avec cette aide, il a donc une représentation sémantique de ce mot qui s'installe dans le temps et qui semble solide. L'enfant A éprouve des difficultés à élargir la catégorie sémantique sur laquelle son pion est placé, mais il réfléchit et est soucieux de bien faire. Cependant, il exprime des mots à usage très courant. Il fait de nombreuses persévérations, donne des définitions par l'usage et met du temps pour s'exprimer. Lors de cette séance il n'évoquera aucun mot-cible. L'enfant O a besoin de beaucoup d'étayages contextuels pour évoquer, l'ébauche orale phonémique n'aide que très peu ce sujet. Elle fait des paraphrasies phonologiques et verbales morphologiques, elle a aussi un manque du mot quelquefois et donne donc des définitions par l'usage. Ex : dans la catégorie « végétaux » elle veut dire avocat mais n'y parvient pas et dit « un fruit avec la peau noire ». Elle évoque en quantité plus importante que toutes les autres fois et rapidement dans les catégories « ce qui pousse dans les arbres », « ce qui vole ». En lui posant des questions sur sa façon de procéder pour trouver un mot à dire, elle nous explique qu'elle a des idées en tête mais ne trouve pas le nom du mot. Nous lui disons alors de nous décrire son idée et là elle accède au mot, elle a besoin d'oraliser pour le récupérer. Parfois au contraire, nous remarquons qu'elle n'a pas d'idée, ou n'utilise pas les bonnes méthodes de recherche puisque dans la catégorie « vêtements », elle évoque peu et ne pense pas à regarder sur son orthophoniste et moi-même pour prononcer d'autres monèmes. Le sujet O n'aura évoqué aucun des dix mots-cible au cours de ces dix séances d'évocation lexicale. Le sujet F est moins concentré que ces derniers temps et dit moins de mots, il redit : « non j'en ai plus ». L'enfant fait des paraphrasies phonologiques et quelques persévérations. Elle arrive bien à explorer les différents sens et aspects de la catégorie et ne se cantonne pas aux sports ni aux instruments

de musique par exemple. D'ailleurs elle évoque « archet » dans la catégorie «des termes musicaux », mot qu'elle a déjà évoqué avec l'aide sémantique mais dans une autre catégorie qui était tout à fait adéquate. Nous émettons l'hypothèse qu'elle a classé ce mot dans deux catégories mentales différentes : « termes musicaux » et « ce qui est en bois », elle opère donc peut-être des recoupements entre les différentes catégories et elle a adopté des représentations sémantiques et physiques de l'objet. Elle évoque avec un vocabulaire que nous jugeons en adéquation avec son âge. L'enfant N évoque convenablement mais a parfois besoin d'étayages, il fait des paraphrasies et s'énervé. Il évoque moins de termes recherchés que les fois précédentes. Il dit « échassiers » dans la catégorie « ce qui vole », mot qu'il a déjà dit avec aide phonologique, nous en concluons que ses représentations mentales sémantiques et phonologiques se construisent. La catégorie « ce qui flotte » lui pose des problèmes.

Nous observons que ces cinq sujets éprouvent des difficultés d'évocation, qu'elles soient d'ordre sémantique ou d'ordre phonologique ; au début ils ont besoin du monde physique qui les entoure pour pouvoir évoquer, puis ce phénomène diminue. Ces difficultés, mêmes si persistantes, s'amenuisent au fil des semaines, soit grâce à un phénomène d'habituation aux exercices et donc à la sollicitation hebdomadaire de certaines représentations mentales, soit parce que leur stock lexical passif est en train de s'étoffer d'un point de vue sémantique et/ou phonologique. Nous remarquons que quatre des cinq enfants ont des représentations mentales des mots-cible qui se créent puisqu'ils les prononcent en séance. Tout comme les enfants DLN, certains sont en capacité de se créer des images mentales à partir du seul canal auditif.

Nous avons signalé que plusieurs enfants nous ont interrogées sur le sens de certains mots-cible et nous leur avons répondu. En effet, ils avaient besoin de précision sur des mots afin de mieux les comprendre. Leur apprentissage reste implicite dans le sens où la demande vient de l'enfant et non de l'adulte, nous ne leur imposons pas cet apprentissage. Certains mots questionnés ont été évoqués lors des travaux d'évocations lexicales, mais des mots non questionnés ont également été prononcés. Voici un tableau répertoriant les nombres d'évocations des mots-cible questionnés et des mots-cible non questionnés (tableau 2, p.65).

Enfants	Nombre de mots-cible différents questionnés	Nombre d'évocations de mots-cible différents questionnés	Nombre d'évocations de mots-cible différents non questionnés
Enfant P	1	1	7
Enfant A	7	2	2
Enfant O	4	0	0
Enfant F	4	1	2
Enfant N	0	0	5

Tableau 2 : nombre d'évocation de mots-cible questionnés et non questionnés.

Nous remarquons que deux enfants (P et F) ont évoqués plus de mots-cible non questionnés que de mots-cible questionnés pendant les histoires contées. Un sujet (N) a évoqué ces deux classes de mots en quantité égale (A). Un sujet n'a émis aucune interrogation orale sur les mots-cible. Enfin, le dernier sujet (O) n'a pas évoqué de mot-cible. En tous les cas, aucun enfant n'a évoqué des mots questionnés en quantité supérieure aux mots non questionnés. Nous observons également que les questions posées sur les mots-cible n'ont pas eu d'impact probant sur le résultat au post-test de chaque enfant : ils n'ont pas adéquatement désigné plus de mots questionnés que non questionnés (cf. tableau 4, p.66).

5.3 Le post-test

Après ces onze séances d'étude, nous réalisons le test final. C'est la même épreuve que réalisée lors de la première séance. Les cinq enfants sont évalués en séance individuelle et doivent désigner l'image qu'ils associent au mot que nous leur disons. Voici les résultats :

	Nombre de bonnes désignations au pré-test	Nombre de bonnes désignations au post-test	Nombre de bonnes désignations des mots-cible au post-test
Enfant P	16/28	22/28	9/10
Enfant A	10/28	12/28	2/10
Enfant O	6/28	12/28	3/10
Enfant F	6/28	13/28	5/10
Enfant N	10/28	11/28	1/8

Tableau 3 : résultats de l'étude

D'après ces résultats, nous pouvons affirmer que ces cinq enfants dysphasiques ont enrichi leur stock lexical passif via un apprentissage implicite. Certes, la quantité de mots emmagasinés est différente pour chacun, mais tous obtiennent un résultat positif. Ils ont donc développé et associé un/des sens aux mots-cible, ainsi qu'une représentation mentale physique puisque c'est une épreuve de désignation donc de repérage physique notamment.

Enfants	Nombre de mots-cible différents questionnés	Nombre de bonnes désignations au post-test de ces mots-cibles questionnés.
Enfant P	1	1
Enfant A	7	1
Enfant O	4	2
Enfant F	4	2
Enfant N	0	0

Tableau 4 : nombre de bonnes désignations finales des mots questionnés.

Nous essaierons de comprendre pourquoi les résultats sont si différents pour chaque enfant dans la partie suivante.

6 Discussion

L'objectif de l'étude est de découvrir si des enfants âgés de 10 à 12 ; 6 ans et présentant un trouble spécifique du langage oral peuvent enrichir leur stock lexical passif par le biais d'un apprentissage implicite, c'est-à-dire indirect et non dirigé. Nous observons pendant douze semaines les constructions des représentations lexicales de cinq sujets. A la fin de ces travaux, nous constatons que ces sujets ont augmenté leur stock lexical passif via cette méthode d'apprentissage.

6.1 Leurs représentations mentales préexistantes

Pendant toute la durée de l'étude, les enfants ont réalisé un travail d'évocation lexicale qui succédait aux histoires contées. Les cinq sujets ont donc fait appel à leurs représentations mentales préexistantes pour évoquer. Nous allons ici discuter de la qualité et de la quantité de ces dernières.

Nous commençons par les évocations avec aide phonologique. Pour certains enfants de l'étude, cette aide n'est pas facilitatrice. Quatre enfants (F, O, N et A) évoquent toujours les mêmes mots au début de chaque catégorie de phonème initial (dire cinq mots qui commencent par l'un des phonèmes suivants : /a/, /e/, /f/, /n/, /s/, /g/). Nous faisons alors l'hypothèse que les représentations phonologiques de ces mots sont robustes, mais qu'ils ne peuvent accéder à d'autres représentations dans cette même catégorie. Nous devons donc étoffer leurs évocations en leur procurant un maximum d'indices sémantiques ; ainsi, ils peuvent en prononcer d'autres. En faisant cela, nous partons donc du sens pour qu'ils évoquent et nous essayons que ces sujets puissent avoir une représentation phonologique du mot qu'ils vont évoquer. Par exemple, nous avons dit au sujet O, qui n'arrivait plus à évoquer dans la catégorie /n/, qu'il existe quelque chose de gris dans le ciel quand il pleut, qui commence par le phonème voulu. Il dit alors « nuage », ainsi il fait appel au sens, mais peut éventuellement affiner la représentation de ce mot en y ajoutant une dimension phonologique. Nous émettons également l'hypothèse que ces sujets possèdent des catégories lexicales phonologiques (liste de mots qui commencent par un seul et même phonème) mentales très peu fournies, c'est-à-dire qu'il n'y a

que peu de représentants lexicaux pour chaque catégorie de phonème initial. Dès qu'il faut poursuivre la liste d'évocation, F nous dit qu'elle n'a plus d'idée, elle cherche en vain autour d'elle des objets qui commencent par le phonème souhaité. Les sujets O et P font de même ; ceci appuie notre hypothèse précédente, il faut qu'ils soient stimulés visuellement donc par leur environnement physique et social pour pouvoir évoquer à nouveau, ils ne peuvent plus faire appel à leurs représentations phonologiques catégorielles qui sont dépourvues de nouveaux éléments après avoir prononcé ses représentants. Pourtant, ils possèdent dans leur lexique, myriade de mots qui commencent par le phonème souhaité au moment m, mais ils n'ont pas fait la démarche inconsciente et automatique de les trier et de les classer dans une catégorie phonologique initiale particulière. Le paradoxe qu'il existe est qu'ils cherchent autour d'eux des solutions à leur problème, alors que quand ils ferment leurs yeux sur demande ou de leur propre chef, ils parviennent à évoquer d'autres mots même si cela leur coûte beaucoup d'énergie et de temps. Nous pensons alors qu'il faut qu'ils ne soient stimulés par aucun bruit ni aucune vue pour accéder à des représentations lexicales qui commencent bien par le phonème-cible. Ainsi leurs capacités attentionnelles sont plus fortes. Ceci atteste donc que ces enfants dysphasiques sont très sensibles aux stimuli externes. En s'isolant du monde physique, ils font en quelque sorte une vérification des mots auxquels ils pensent, pour voir s'ils commencent bien par le phonème désiré.

Nous avons dit à plusieurs reprises dans le point 5, que ces cinq sujets faisaient des persévérations, plus ou moins importantes quantitativement, sur les mots et/ou les phonèmes. En effet, ils évoquent un mot adapté à la situation, et vont le réévoquer quelques secondes à quelques minutes plus tard, sans s'en rendre compte. Nous sommes contraints parfois, de leur dire plusieurs fois qu'ils ont déjà prononcé ce terme. Nous faisons alors l'hypothèse que leur système attentionnel superviseur (SAS) (modèle du contrôle attentionnel de Norman et Shallice, 1986, cf. annexe XXI) n'est pas efficace. En effet, le SAS intervient ordinairement pour faire appel à un autre schéma d'action ou d'évocation face à une nouvelle situation ou un problème. Ce système gère les conflits. Lorsqu'il est atteint ou déficitaire, le sujet ne peut solliciter un nouveau schéma d'action, il ne trie et ne bloque pas les différentes informations qu'il reçoit, amenant donc à des persévérations. Ce qui est étonnant, c'est parfois cette inconscience d'avoir déjà évoqué le mot, nous savons que certains

de ces enfants ont une mémoire auditivo-verbale courte et faible, ils n'ont donc pas souvenance d'avoir entendu tel ou tel mot, ils n'en gardent pas de trace en MCT ; nous émettons l'hypothèse que même lorsque ces mots sont prononcés par eux-mêmes cette mémoire n'est pas efficace, on pourrait parler de mémoire auto-auditivo-verbale faible.

Plusieurs enfants énoncent également des mots qui contiennent le phonème-cible mais dans une position autre qu'initiale. Ceci vient attester le trouble de conscience phonologique de ces sujets dysphasiques : il existe un défaut dans le contrôle phonologique de sortie. Cet élément peut aussi être relié à la théorie de Bishop (1997) qui déclare que les représentations lexicales sémantiques des enfants dysphasiques sont encore sous-spécifiées (Piérart, 2004). Il en serait peut-être de même pour les représentations lexicales phonologiques (Dolloghan en a d'ailleurs fait l'hypothèse) dans le sens où ces dernières ne seraient construites qu'à partir d'un nombre de critères limités, ne prenant pas en compte celui de la place des différents phonèmes dans le mot ; les classements de mots qu'ils opèrent de façon inconsciente ne sont pas précis et restent très global. Nous pouvons autrement penser, que ces sujets accèdent à et sélectionnent un mot qui contient le phonème-cible, mais ils ne peuvent ajouter un critère supplémentaire (phonème en position initial) de sélection du mot. Certains sujets dysphasiques de l'étude ont également cité plusieurs fois des noms propres commençant par le phonème souhaité, malgré la consigne donnée au début de chaque séance d'évocation : « tu ne peux pas donner de noms propres ». Nous pensons alors qu'ils n'ont pas de représentations phonologiques spécifiées pour les noms propres et d'autres pour les noms communs. Ils ne peuvent pour l'instant pas prendre en compte plusieurs critères pour créer et développer des catégories lexicales phonologiques plus précises. Ou bien, comme indiqué précédemment, ils ne peuvent combiner plusieurs critères pour aller récupérer un mot. Nous pouvons encore penser que la distinction nom commun/nom propre n'a pas de sens pour eux ; en effet, pour la majorité des enfants ayant un TSLO, il est difficile d'attribuer une nature à un mot (verbe, nom, article, adjectif), ils ne comprennent souvent pas le sens d'une telle démarche. A travers ce paragraphe, ressortent plusieurs interrogations : les enfants dysphasiques opèrent-ils un classement automatique et inconscient lors du stockage des mots en MLT ou opèrent-ils un classement qui est alors conscient lorsqu'ils récupèrent un mot ? De

plus, dans ce cas est-ce le déficit de classement qui pourrait être à l'origine du manque du mot ? Ainsi Kail et Leonard (1986) déclarent que le déficit est dans le stockage initial des mots, serait-ce dû à un manque et un défaut du classement, de la catégorisation du lexique lors de ce stockage ? Dolloghan (1987) déclare que le MM est dû à un trouble de la récupération, serait-ce dû à un défaut de catégorisation lexicale à ce moment précis de recherche ?

Les cinq sujets de l'étude ont évoqué à des séances et pour des catégories de phonème initial différentes, des mots qui représentent sensiblement les mêmes objets ou les mêmes êtres animés mais qui ne changent que par leurs flexions morphologiques ou syntaxiques. Par exemple, le sujet O évoque « chatte », « chaton », « chat » dans la catégorie phonémique /ʃ/. Ces sujets nous donnent l'impression que pour eux ce sont des mots qui désignent des choses complètement différentes. En effet, selon la théorie de la cécité syntaxico-sémantique de Gopnik (1990,1997), les dysphasiques stockent et encodent des variantes phonologiques d'une même forme sous une nouvelle forme lexicale. Ces enfants savent que, même si relativement semblables, un « chaton » n'est pas la même chose qu'un « chat » mais dans cette situation, ils ne font pas appel au sens : ils ne font qu'énoncer une séquence phonologique qu'ils jugent différente puisque « chat » et « chaton » ne sont pas les mêmes mots. Ils ont stocké les représentations phonologiques de ces deux mots dans des catégories sémantiques différentes, n'établissant pas de liens phonologiques entre elles à cet instant. De même, les sujets F, N, O et A ont quelquefois évoqué des mots tels que « salle de bain », « salle de bal », « salle des fêtes » dans la même catégorie de phonème initial /s/. Quand nous leur disons que cela désigne presque le même référent et que le mot important dans ces évocations est le mot « salle », ils ne comprennent pas. Ceci peut venir confirmer l'hypothèse de Tallal (2000) qui suppose que les difficultés majeures du traitement des sons langagiers des dysphasiques se situent dans l'analyse des variations sonores rapides (Leclercq & coll., 2012). Ils ne peuvent ainsi se créer des représentations phonologiques solides, n'opérant pas de segmentations suffisamment courtes de la chaîne sonore. C'est comme si les groupes nominaux précédents étaient perçus auditivement ainsi : « salledebain », « salledebal », « salledesfêtes ». Ceci peut confirmer notre hypothèse précédente : lorsqu'ils évoquent cela, ils ne font donc pas

appel au sens, mais seulement à leurs représentations mentales phonologiques, qui sont par ailleurs fragiles.

Nous abordons désormais, les évocations avec aide sémantique catégorielle. Les catégories lexicales sémantiques par définition, sont en général plus restreintes que les catégories lexicales phonologiques. En effet, plus de mots peuvent entrer dans la catégorie de phonème initial /a/, que la catégorie sémantique « fruits » par exemple. Durant ces évocations, les cinq sujets sont confrontés à un manque du mot important. Ils réalisent donc des définitions par l'usage ou des définitions par les traits distinctifs physiques de l'objet, pour que nous facilitions leur évocation. Ils n'accèdent pas à l'étiquette du mot dont ils ont la représentation mentale sémantique en tête à un moment m. Ceci peut étayer l'hypothèse de Dolloghan (1987), qui suppose que le manque du mot est dû à un trouble de récupération des mots une fois que ceux-ci ont été correctement stockés, c'est-à-dire que les informations sémantiques sont récupérées mais c'est la phase phonologique qui est entravée. Ces auteurs ont montré que les sujets accédaient aux représentations sémantiques et grammaticales, mais que les représentations phonologiques, bien que stockées, étaient partiellement identifiées, ils n'accèdent qu'à la première lettre ou syllabe du mot-cible (Bragard & coll, 2006). Dans ce cas-ci, les enfants ont correctement stocké la dimension sémantique du mot qu'ils veulent évoquer puisque ils sont capables de nous le décrire physiquement et de décrire son usage mais ils n'accèdent pas à la forme phonologique associée à ce mot. Nous pouvons faire une autre hypothèse : la représentation sémantique du mot a été correctement stockée et récupérée, en revanche la représentation lexicale phonologique a été encodée mais non stockée en MLT, imaginant alors que ces deux représentations seraient indépendantes dans leurs constructions. Ceci confirmerait l'hypothèse de Kail et al (1986) qui déclarent que c'est la phase de stockage qui est déficitaire. La représentation lexicale d'un mot n'est alors pas complète, il manque les informations d'ordre phonologique. Cela peut d'ailleurs expliquer en partie le fait que trois enfants sur cinq ont plus de difficultés à évoquer avec une aide phonologique.

Comme pour les évocations avec aide phonologique, les enfants prononcent les mêmes mots, pour chaque catégorie, d'une séance à l'autre. Nous établissons alors l'hypothèse qu'ils ne possèdent que peu de représentants pour chaque classe, et que leurs catégories lexicales sémantiques ne sont que peu fournies. Il leur est

difficile de trouver d'autres mots. Nous pouvons aussi imaginer qu'ils accordent un sens très large à chaque monème et n'ont donc pas le besoin (à leur âge) d'agrandir leur stock lexical. Nous devons d'ailleurs continuer de donner des indices d'usage pour que les enfants puissent évoquer. En revanche, l'évocation sémantique est plus facile pour trois enfants (un enfant ayant plus de facilités pour l'évocation lexicale phonologique, et l'autre enfant n'ayant pas plus de facultés ou difficultés nettes avec l'une ou l'autre aide), le fait de mettre/d'imposer un sens étant plus concret, plus structurant et plus rassurant pour eux.

Nous avons précisé à la séance n°9 que nous avons changé quelque peu les intitulés des catégories sémantiques, les rendant plus vastes, et moins précises. Pour trois sujets, ce changement a été difficile, ils ne parvenaient pas à explorer la catégorie dans son ensemble et ne se cantonnaient qu'à une partie seulement. Nous avançons alors l'hypothèse qu'ils n'envisagent pour l'instant pas, qu'une catégorie puisse englober plusieurs sous-catégories. Le principe d'inclusion n'est pas compris ainsi que les relations de type méronymique entre les objets. Ils n'envisagent pas le tout comme pouvant se diviser en parties. Nous reviendrons sur ce principe ultérieurement (point 6.3).

Les évocations lexicales faisant appel aux représentations mentales lexicales préexistantes des cinq sujets de l'étude, sont fluctuantes d'une séance et d'une catégorie à l'autre. Cette étude montre que les représentations mentales des enfants dysphasiques sont sous-spécifiées, mais également que la nature phonologique ou sémantique de ces dernières sont fragiles et peuvent être inégalitaires, dans le sens où, une représentation sémantique d'un mot peut-être totalement maîtrisée et la représentation de nature phonologique absolument pas, et réciproquement. Ces travaux d'évocations montrent également que les cinq enfants ont des représentants pour chaque catégorie sémantique et phonologique, en nombre très restreint. Ces mêmes catégories ne sont pas toujours claires, ni structurées, ni nettes pour ces sujets amenant alors à des confusions de sens et de prononciation.

6.2 Les nouvelles représentations mentales

6.2.1 Elaboration des concepts des mots-cibles

Nous avons obtenu les résultats, tous les enfants de l'étude ont appris la signification d'au moins un des dix mots-cible et ont enrichi leur stock lexical passif sans que cet apprentissage soit conscient. L'intérêt de l'apprentissage implicite, est que l'enfant puisse construire et développer seul sa pensée. En effet, l'apprentissage explicite, dirigé ne favorise pas le développement de la pensée puisque autrui (le plus souvent l'adulte) explique sa propre définition du mot, même si c'est celle du dictionnaire, l'enfant ne fait alors que reproduire et rappeler des connaissances de définitions assimilées tout prêtes. L'un des défauts de cette méthode d'apprentissage est également que le concept est détaché de son contexte naturel, le mot est expliqué sous une forme figée, statique et n'admet en général qu'un sens.

Vygotski disait que pour que l'enfant élabore des concepts (représentation mentale générale et abstraite parce qu'elle ne représente aucun objet particulier), il faut qu'il ait un but, qu'il soit face à un problème qu'il peut résoudre grâce à ses expériences. L'enfant ne va pas se créer des représentations mentales des objets simplement en rattachant l'objet à un mot, mais surtout par l'expérience qu'il va mener pour résoudre cette énigme, ses concepts ne vont émerger que grâce à cela. C'est d'ailleurs ce que nous observons avec ces enfants TSLO. En effet, bien qu'ils soient en mesure de deviner la signification d'un mot à travers la situation contextuelle dans laquelle le mot était placé dans l'histoire, ils éprouvent le besoin de nous interroger pour créer du sens à ce qu'ils sont en train de construire. Nous faisons l'hypothèse qu'ils veulent atteindre un but : connaître le sens d'un mot-cible en particulier, ils veulent savoir, connaître, enrichir leur pensée ; en ce sens, ces enfants dysphasiques opèrent la même démarche que les enfants tout-venant. Pourtant, certains de ces enfants TSLO ont posé de nombreuses questions sur le sens des mots-cible, sans les évoquer par la suite. En effet, les évocations lexicales phonologiques et sémantiques hebdomadaires contiennent certains mots-cible mais peu sont ceux sur lesquels ils nous ont interrogés. Cela est donc paradoxal puisque certains ont évoqué plus de mots sur lesquels ils ne nous ont pas demandé d'explications orales (il n'y a pas de différences pour les autres sujets entre le nombre d'évocations de mots questionnés et non questionnés) (cf. tableau 2, p.65).

Nous faisons alors l'hypothèse que nos explications sémantiques faisant suite à leurs questions n'étaient pas suffisantes pour atteindre le but qu'ils se sont fixé, le sens n'était toujours pas compris par ces enfants ; nous donnions peut-être une définition qui ne corrélait pas avec le contexte dans lequel était placé le mot dans l'histoire, amenant alors une confusion. Cette observation peut permettre d'affirmer qu'ici, l'apprentissage sans intervention ou aide d'un tiers a été plus efficace pour certains enfants, que l'apprentissage où ils ont demandé une intervention de notre part : ils ont évoqué plus de mots non questionnés que questionnés. Pour d'autres il n'y a pas eu de différence entre les deux apprentissages. L'enfant TSLO a donc besoin au même titre que l'enfant sans trouble langagier de créer du sens par lui-même. Nous pouvons alors confirmer ce que disaient Ach et Vygotski : donner la définition d'un mot à un enfant revient à figer le terme sous une seule forme sémantique (Vygotski, 1997) et ne permet alors pas à l'enfant dysphasique d'établir une représentation mentale en adéquation avec sa pensée.

6.2.2 Renforcement des concepts des mots-cible.

Au fil des séances, les enfants évoquent de plus en plus de mots-cible, comme le ferait un enfant sans trouble langagier. Ceci amène donc à penser que ces cinq enfants TSLO ont, en quelque sorte, un développement langagier lexical qui se déroule dans des mesures homologues en terme de construction de base des représentations mentales, c'est-à-dire que quand ils sont exposés plusieurs fois aux mêmes mots, ils les encodent petit à petit et les stockent en MCT ou en MLT pour certains.

Nous avons remarqué précédemment que ces sujets dysphasiques avaient un ou des représentants en nombre restreint pour chaque catégorie lexicale mentale de phonème initial. Nous observons au fil des séances que ces représentants se modifient. En effet, quatre enfants utilisent un ou des mots-cible comme nouveau représentant des classes lexicales phonologiques. Les sujets F, A, P prononcent « guenille » dans les deux premières évocations de la classe /g/ pour trois séances d'évocation avec cette aide sur cinq. Il en est de même pour le sujet N qui adopte le mot « gondole » comme nouvel ambassadeur de cette catégorie. Les anciens représentants des classes sont tout de même évoqués. Nous pouvons alors affirmer que leurs catégories lexicales mentales phonologiques s'étoffent, donc que certains

enfants TSLO sont en mesure d'augmenter leur stock lexical passif avec des informations de type phonologique. Cela montre également que leurs représentations ne sont pas figées et évoluent dans le temps. Il en est de même pour les représentants des catégories lexicales sémantiques mentales mais ce pour le sujet P seulement. Il adopte les mots « gondole » et « échassier » pour les classes « embarcations » et « oiseaux », qu'il répète à trois séances d'évocation sémantique sur cinq. Au vu de ces remarques, nous pouvons alors faire plusieurs hypothèses. La première est que la forme phonologique des mots serait mieux stockée que la forme sémantique puisque seulement un des cinq enfants a évoqué un mot-cible à plusieurs séances avec l'aide sémantique. La deuxième est que ces enfants TSLO n'ont pas associé de liens sémantiques à la forme phonologique des nouveaux représentants catégoriels que sont certains mots-cible. D'ailleurs Leclercq (2009) déclare que les enfants dysphasiques ont des difficultés à traiter la signification d'une séquence de phonèmes (quand le canal auditif seul est mobilisé) puisqu'ils essaient déjà de retenir la forme auditive. Ils ont une difficulté dans le traitement de double-tâches.

Nous repérons également que deux enfants ont plus évoqué de mots-cible avec l'aide sémantique (sujet F et P), ce sont d'ailleurs les deux mêmes enfants qui n'ont pas été déstabilisés par le changement des intitulés catégoriels sémantiques et qui ont continué d'évoquer dans des mesures homologues aux premiers intitulés. Ces deux enfants ont et se créent des représentations mentales sémantiques de mots plus aisément et rapidement que les autres enfants. Ils savent également aller récupérer les informations sémantiques adéquates. Les sujets N et A n'ont évoqué qu'une seule fois un mot-cible avec une aide sémantique alors qu'ils en ont beaucoup prononcés avec l'aide phonologique. Nous pouvons alors supposer que ces deux enfants ont des difficultés à créer du sens même lorsqu'ils ont été exposés aux mots à plusieurs reprises. Cependant, ce n'est pas parce qu'ils n'évoquent pas qu'ils ne comprennent pas le sens des mots-cible.

De plus, nous nous apercevons que lors du travail d'évocation avec aide sémantique, seuls sont évoqués les mots qui ont une signification précise, étroite/peu étendue, qui n'admettent pas plusieurs formes de représentations mentales. Le mot « gondole » par exemple, désigne un bateau à forme typique que l'on aperçoit en Italie, le mot « stéthoscope », désigne un outil médical pour observer

les battements cardiaques, l'« archet » n'a qu'une seule utilisation également, il est l'outil pour jouer au violon, le mot « agrume » ne désigne que quelques fruits bien spécifiques, etc. Mais les mots « agrès » et « guenilles » ne représentent pas toujours la même chose. Le mot « agrès » désigne un ensemble dont les éléments peuvent être : une poutre, des barres, des haies, des anneaux, un cheval d'arçon et bien d'autres. Le mot « guenille » peut être employé pour toutes sortes de tissus pourvu qu'ils soient abîmés, sales ou obsolètes : une jupe, un pantalon, un pull et autres. Ces deux derniers mots ne sont jamais évoqués par les enfants (sauf par le sujet P qui évoque « agrès »). Nous pouvons supposer que ces sujets dysphasiques n'ont pas de représentations mentales sémantiques fixes de ces deux mots, puisqu'ils ont été employés tous deux dans des contextes différents à chaque histoire. Ceci amène donc à penser qu'ils ne peuvent pour l'instant pas faire de liens, les mots étant toujours présentés dans un contexte différent. On peut alors faire l'hypothèse suivante : à leurs âges, ces sujets ne peuvent se créer de représentations mentales lexicales sémantiques que pour des objets fixes, qui ne peuvent désigner que des choses concrètes et limitées, dont les définitions n'englobent pas myriade d'éléments/objets et donc qu'on ne rencontre que dans un type de contexte particulier.

6.3 analyse des résultats du post-test

Même si les résultats sont hétérogènes, les cinq sujets de l'étude ont correctement désigné au moins un des mots-cible des dix histoires contées. Nous allons maintenant décrire et émettre des hypothèses sur les résultats de chacun de ces cinq enfants. Ainsi, nous essaierons de voir s'il est possible de décrire un apprentissage lexical implicite type des TSLO ou non.

Le sujet F a désigné adéquatement cinq mots-cible qui sont les suivants : « stéthoscope », « strabisme », « nervure », « agrume », « archet ». Il nous a interrogé sur les mots « strabisme » et « nervure » et a évoqué « archet » et « stéthoscope » avec l'aide sémantique catégorielle, qui est l'évocation la plus aisée pour lui. Nous ne pouvons savoir si le sujet a su désigner « strabisme » et « nervure » parce que nous lui avons expliqué le sens aux séances n°7 et 10 (de plus une

photographie de nervures lui avait été présentée) ou si ce sont les expositions implicites répétées qui ont été efficaces. Toujours est-il que les trois autres mots ont été bien désignés et ce sans aucune aide extérieure. Nous imaginons alors que l'enfant s'est construit des représentations sémantiques de ces trois mots (ou des cinq mots) en ayant extrait les caractéristiques sémantiques principales à travers les histoires contées donc dans une situation contextuelle. De plus, notons que pour les mots « stéthoscope », « agrume », « archet », « strabisme », le sujet a dû bâtir une représentation physique des termes pour pouvoir les désigner. Pour le mot « agrume », nous ne savons s'il sait que ce sont des fruits acides ou si le sens qu'il accorde à ce mot est simplement le fait que cela soit un fruit. Nous laisserons cette question en suspend, l'enfant pourra développer et affiner la représentation mentale de ce mot avec le temps et les éventuelles autres expositions à ce mot dans la vie quotidienne. Chaque être de langage enrichit ses représentations chaque jour. L'apprentissage implicite de nouveaux mots a été une réussite pour ce sujet.

Le sujet P a désigné correctement tous les mots-cible sauf « guenille ». il nous avait interrogé sur le sens du mot « échassier » et a évoqué le mot « guenille » avec l'aide phonologique, les mots « chevalet », « échassier », « archet » avec l'aide sémantique et les mots « gondole », « agrès », « agrume », « stéthoscope » avec les deux aides. Il s'est donc construit au fil des semaines des représentations sémantiques de neuf mots-cible grâce aux contextes dans lesquels il les a entendus et une représentation phonologique de certains de ces mots. Nous faisons l'hypothèse que le travail d'évocation lexicale de chaque séance a renforcé ses associations entre signifié et signifiant et a donc été salubre pour lui. L'enfant a commencé à construire la représentation phonologique du mot « guenille » mais n'a pas réussi à extraire les principales caractéristiques sémantiques de ce mot avec les seules présentations en contexte. Pendant l'épreuve du post-test il a désigné l'image représentant des guenilles plusieurs fois et ce pour d'autres chaînes sonores entendues. Nous pensons qu'il essayait d'y trouver un sens par déduction et élimination des autres images, puisque pour les autres mots-cible, il désignait la bonne image immédiatement après avoir perçu le mot. Ceci est la preuve qu'il a associé à chaque représentation sémantique des neuf mots-cible, des traits physiques caractéristiques du sens qu'il a accordé à ces mots. Le stock lexical passif de cet enfant s'est enrichi via un apprentissage implicite.

Le sujet A a pointé correctement deux images associées aux mots-cible «stéthoscope » et « agrume ». Il nous a questionné sur sept mots et a évoqué « guenille », « gondole », « agrume » avec l'aide phonologique et «archet » avec l'aide sémantique. Nous pouvons supposer que les explications des sept mots-cible n'a pas été efficace pour son apprentissage, il n'a pas associé de représentation sémantique à ces mots. Nous émettons l'hypothèse qu'il ne s'est pas approprié le sens de ces mots, peut-être parce qu'il n'a pas atteint le niveau de développement requis pour se créer des représentations mentales sémantiques de mots dont il n'a pas l'utilisation quotidienne et n'est donc pas confronté à l'élaboration d'un problème seul pour le résoudre en situation de vie quotidienne. L'exposition implicite a été bénéfique pour l'apprentissage de deux mots. Il a su extraire les traits distinctifs de « stéthoscope » et « agrume » grâce aux situations contextuelles dans lesquelles ils étaient inscrits. L'enfant a des représentations phonologiques de trois mots puisqu'il les a répétés à plusieurs séances d'évocation lexicale mais il n'a ni construit ni associé de sens à ceux-ci. Il est étonnant de constater qu'il possède une représentation sémantique mentale, partielle ou non, de « archet » et qu'il n'a pas su désigner la bonne image lors du post-test, bien que par élimination il pouvait réussir : l'image du violon et de l'archet était la seule représentant un lien avec la musique. Soit il n'a pas su accéder ni aller récupérer la représentation sémantique possiblement stockée, soit cette représentation était labile et peu robuste donc A a perdu la trace de celle-ci. Cet enfant dysphasique a désigné une image pour chaque mot-cible entendu, en revanche pour les dix-huit autres mots qu'il ignorait, il n'a pointé qu'un mot. Nous pouvons supposer que les mots-cible étaient repérés comme étant des mots connus phonologiquement mais dépourvus de sens pour l'instant. Souvenons nous que le sujet A avait associé le mot «échassier » à « échasse » dans les histoires contées. Il est étonnant alors qu'il n'ait pas montré l'image des oiseaux, puisqu'ils étaient représentés avec de grandes et longues pattes, il n'a pas fait de lien entre sa référence mentale et ce qu'il a vu. Nous faisons l'hypothèse que cet enfant TSLO a observé un lien phonologique entre ces deux mots, mais qu'il n'a pas établi de lien sémantique. L'enfant dysphasique ne se base pas sur la racine des mots pour créer des liens sensés entre eux. L'apprentissage lexical implicite a été partiellement efficace pour ce sujet, mais nous pouvons affirmer qu'il est possible.

Le sujet N possédait avant l'étude les mots « agrume » et « archet » dans son stock lexical passif. A la séance du post-test, il a correctement désigné le seul mot « nervure ». Ce sujet est le seul qui ne nous a jamais demandé la signification d'un mot-cible, bien qu'il les ait repérés, il nous l'avait indiqué à la séance n°6. Pourtant l'enfant évoque de nombreux mots-cible avec l'aide phonologique : « gondole », « agrume », « stéthoscope », « nervure », « échassier », il évoque également le dernier mot avec l'aide sémantique. Il est étonnant de remarquer que ce garçon a retenu nombre de mots-cible, mais n'a pas éprouvé le besoin de nous demander ce qu'ils signifiaient, nous émettons alors plusieurs hypothèses. La première est qu'il a peut-être compris en partie, le sens de ces mots mais qu'il les oubliait à mesure du temps ne les stockant pas solidement en MLT. La seconde est qu'il a construit un lien entre la forme phonologique du mot et son sens qui est erroné ; il n'a pas relevé la bonne signification du mot-cible à travers les histoires contextuelles, donc s'est construit des représentations sémantiques fausses. Ainsi en situation de post-test, il n'a su retrouver les images mentales qu'il s'était créées. Cette hypothèse est la plus probable en prenant compte du profil langagier de ce garçon, de plus il a exprimé à la séance n°11 qu'il ne comprenait pas nos histoires, ce qui est tout à fait cohérent s'il attribuait un mauvais sens aux mots-cible. Ce sujet a associé le mot « échassier » à des oiseaux lorsque nous faisons de l'évocation lexicale sémantique, preuve qu'il avait accordé un sens correct à ce mot. A la séance du test il l'a pourtant associé à l'image du kimono. Nous supposons, comme indiqué plus haut, que pour le sujet l'image représentant des échassiers doit répondre à la chaîne sonore : « oiseaux ». Il ne peut concevoir que cette image puisse être désignée à la fois pour les mots « échassier » et « oiseaux ». Il n'a pas encore développé le principe d'inclusion, ne considérant que le tout, il ne tient pas compte des parties du tout puisque les échassiers font partie de la classe des oiseaux. Un objet et/ou une chose animée ne peuvent être désignés par des mots différents pour cet enfant. Ce problème peut s'assimiler à l'épreuve Piagétienne qui consiste à demander à l'enfant qui a devant lui six fleurs et six primevères, s'il y a plus de primevères ou plus de fleurs. L'apprentissage implicite pour cet enfant a été efficace pour un mot-cible seulement : « nervure ». Ce mot ayant toujours été associé à « feuille d'arbre » dans les rêves, nous faisons l'hypothèse qu'il a repéré cette association phonologique et a donc pu faire le lien entre ces deux mots, même s'il ne sait pas exactement ce que c'est. Pour

ce sujet, nous pensons que l'apprentissage implicite de lexique est encore compliqué à évaluer, sa compréhension orale étant trop déficitaire pour le moment.

L'enfant O a correctement désigné trois mots-cible qui sont les suivants : « chevalet », « stéthoscope », « agrès ». Elle nous avait interrogées sur les mots « gondole », « agrume », « stéthoscope », « agrès ». Nous supposons donc que l'explicitation des deux derniers mots a été bénéfique pour ce sujet. O n'a jamais évoqué de mots-cible lors des séances consacrées à ce travail. Elle n'a donc pas eu besoin de consolider les représentations mentales sémantiques qu'elle a échafaudées au fil des histoires. Ceci peut démontrer que la répétition subvocale n'est pas obligatoirement nécessaire et ne permet pas toujours d'alimenter le passage de la MCT à la MLT. Par ailleurs, Shallice et Warrington (1979) (Gil, 2009) ont déclaré que la mémoire à court terme permet le codage phonologique et que la mémoire à long terme permet le codage sémantique. Avec ces informations, nous pouvons penser que l'enfant n'a pas encodé ni stocké les éléments phonologiques des mots-cible mais a encodé les informations sémantiques des trois mots-cible correctement désignés, supposant alors un déficit de la MCT auditivo-verbale et une efficience de la MLT. Nous émettons également l'hypothèse qu'elle a associé le mot « chevalet » à un terme se rapportant à la peinture puisque nous les liions dans les rêves, ainsi tout comme le sujet N pour le mot « nervure », elle a su désigner l'image adéquate. Nous ne savons si elle accorde un sens précis à « chevalet », mais elle a relié les termes qu'elle a entendus lors des histoires contées. Ainsi comme un enfant tout-venant, inconsciemment, elle a construit et rangé la représentation sémantique de ce mot dans une catégorie sémantique adéquate. Les résultats de cette enfant illustrent bien l'apport des deux apprentissages, explicites et implicites, pour étoffer son stock lexical passif.

Ainsi, nous pouvons observer qu'il n'existe pas d'apprentissage lexical type pour ces cinq sujets, chacun de ces enfants a développé des représentations lexicales de type phonologique et sémantique à un rythme différent. Certains éprouvent des difficultés à se créer des représentations sémantiques de mots lorsqu'ils sont évoqués en contexte et que l'objet ne leur est pas physiquement présenté, même si cela a été possible pour au moins un mot pour chaque enfant. D'autres au contraire, n'ont pas éprouvé de difficultés particulières à bâtir et développer des représentations sémantiques de référents associés aux mots-cible.

Pour certains le travail d'évocation lexicale qui vise à consolider l'information encodée en mémoire immédiate a été salubre, pour d'autres, il n'a pas été nécessaire, et enfin pour certains il n'a pas été efficace. L'âge des sujets de l'étude n'a pas eu d'incidence sur les résultats puisque le sujet le plus âgé et le sujet le moins âgé ont obtenu les moins bons résultats. Quelques-uns ont pu établir des liens sémantiques via une même racine, d'autres n'ont pas été en mesure de les repérer. Nous supposons que tout dépend des représentations mentales préexistantes chez chacun de ces enfants, et que chacun est en mesure de développer son lexique de façon implicite, tout dépend du stade de développement dans lequel se situe l'enfant actuellement et de sa disponibilité. Nous retenons que l'enrichissement du stock lexical passif d'enfants de 10 à 12 ; 6 ans ayant un trouble spécifique du langage oral via un apprentissage implicite est possible.

Néanmoins, ces résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enfants présentant un TSLO. En effet, l'étude ne comporte pas assez de sujets pour établir de conclusions définitives sur l'apprentissage lexical implicite des enfants dysphasiques. De plus, l'implicite, comme le mot l'indique, s'étudie difficilement et au stade des recherches actuelles sur ce trouble langagier, il est difficile de répondre aux hypothèses formulées dans ce point ; on ne saurait dire si l'apprentissage a réellement été implicite, ces enfants ont pu être exposés de façon explicite aux dix mots-cible et on a pu leur demander d'apprendre ces mots dans leur vie en dehors des temps d'orthophonie, c'est un élément que nous ne pouvons contrôler. Puis, malgré notre bonne volonté, peut-être avons-nous insisté sur un apprentissage des dix mots-cible. La méthodologie et le protocole peuvent donc être discutés. Enfin la fréquence d'exposition aux mots dans le temps est faible, plusieurs expositions par semaine auraient sûrement été plus bénéfiques et facilitatrices pour l'apprentissage implicite.

Cette étude peut donc montrer que le développement et l'apprentissage lexical d'un enfant TSLO n'est pas si différent d'un enfant DLN. Dans ma pratique personnelle, j'essaierai donc de faire en sorte qu'un enfant dysphasique soit exposé plusieurs fois, dans des contextes différents et précis à un nouveau mot pour qu'il se crée lui-même sa propre représentation lexicale sans que je lui impose la mienne.

7 Conclusion

Les troubles lexicaux sont très marqués dans la dysphasie et ne font encore que trop peu l'objet de recherches. Or ce symptôme langagier est handicapant pour l'enfant qui se sent frustré de ne pouvoir exprimer sa pensée aisément. En effet, le trouble d'évocation lexicale, la pauvreté du vocabulaire, les paraphasies entravent le discours de l'enfant qui se sent incompris et parfois impuissant face à ce trouble lexical.

Certains auteurs déclarent que le sujet dysphasique a un développement lexical se déroulant dans des mesures homologues à un sujet DLN, simplement celui-ci est plus long dans le temps. D'autres déclarent au contraire, que ces sujets ont un développement lexical particulier qui ne saurait se limiter à un simple décalage des acquisitions dans le temps. Dans cette étude nous avons voulu savoir s'il était possible que l'enfant TSLO puisse enrichir son stock lexical passif via un apprentissage implicite de dix mots-cible donc non dirigé par autrui et en contexte, au même titre qu'un enfant tout-venant. Nous avons également souhaité observer et analyser les représentations mentales sémantiques et phonologiques de cinq sujets présentant un TSLO.

Les résultats de notre étude montrent que ces cinq enfants ont enrichi leur stock lexical passif via un apprentissage implicite, tous ont appris au moins un des dix mots-cible de l'étude. Au même titre qu'un enfant ayant un développement langagier normal, l'apprentissage implicite de vocabulaire chez les enfants dysphasiques est possible. Ceci étaye donc en partie les dires de certains auteurs : sur ce point, le développement lexical des enfants TSLO et DLN est homologue.

Nous avons pu observer les représentations mentales de ces cinq sujets, comme nous l'attendions, elles sont différentes d'un enfant à l'autre et se construisent à des rythmes très différents. Nous remarquons que les représentations lexicales catégorielles de ces enfants sont labiles, peu structurées, mélangées et souvent non dotées de sens. Elles sont encore imprécises et sous-spécifiées : il existe peu de sous-catégories à l'intérieur d'une même classe.

Pour aller plus loin, il serait intéressant de revoir ces sujets dans quelques mois pour les questionner sur le sens des dix mots-cible et ainsi observer la

signification qu'ils leur attribuent. Par ailleurs, il serait également intéressant de comparer l'apprentissage implicite de nouveaux mots d'un groupe d'enfants DLN avec un groupe d'enfants TSLO et de les questionner quelques mois plus tard sur le sens qu'ils ont accordé chacun, à ces mots. Ainsi nous pourrions observer d'éventuelles différences de rythmes d'apprentissage, de classifications et de robustesses des représentations mentales des concepts et généraliser un type d'apprentissage lexical implicite à chaque groupe d'enfants. Cette étude pourrait également être réalisée avec des mots-cible ne représentant que des éléments abstraits, tels des adjectifs et des adverbes pour généraliser l'apprentissage implicite et ainsi observer la construction des représentations mentales des enfants dysphasiques en l'absence de représentations mentales physiques associées. Ce type d'apprentissage est celui avec lequel nous enrichissons le plus notre stock lexical car il est moins coûteux en temps, en énergie et est indépendant d'autrui, il serait donc judicieux de continuer les recherches sur ce thème.

BIBLIOGRAPHIE

- Arrivé, M. (2007). « Qu'en est-il du signe chez Ferdinand de Saussure ? ». *Journal Français de Psychiatrie*, n° 29, p. 39-41.
- Bernicot, J. (1998). L'acquisition du langage : étapes et théories. In R. Ghiglione & J.F. Richard (Eds), *Développement et Intégration des Fonctions Cognitives*, p.420-439. Paris : Dunod.
- Bogliotti, C. (2012). Les troubles de la dénomination. *Langue française*, n°174, p. 95-110.
- Bragard, A. & Schelstraete, M.-A. (2006). Le manque du mot dans les troubles spécifiques du langage chez l'enfant. *L'Année Psychologique*, n°106, p.633-661.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Ortho Edition.
- Cellier, M. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement : des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*.
http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf
- Chevrie-Muller, C. (2000-2001). *L'acquisition du langage*.
<http://www.navidium.com/en/pages/fichiersUsers/Article1.pdf>
- Coulombe, C. (2005). *Intervention au niveau de l'accès lexical chez les enfants dysphasiques d'âge scolaire: Se donner les outils pour réussir*. Université de Montréal.
- De Boysson-Bardies, B. (2007). Comment la parole vient à l'enfant. *Revue Française de Psychanalyse*, n°71, p. 1473-1480.
- De Weck, G. et Willemin, S. (2010). Délimitation du champ de l'orthophonie-logopédie. In G. De Weck & P. Marro (Eds.), *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*, p. 7-24. Paris: Masson.
- Dockrell, J., Messer, D. & George, R. (2001) Patterns of naming objects and actions in children with word finding difficulties. *Language and Cognitive Processes*, n°16 (2 & 3), p. 261-286.
- Florès, C. & Bacher, F. (1955). 1° L'apprentissage. *L'Année Psychologique*, vol 55, n° 2, p. 432-440.
- Gabriel, A. & Urbain, C. (2012). Implications des mécanismes d'apprentissage de régularités dans l'acquisition du langage chez l'enfant sain et dysphasique. In M.-A. Schelstraete & C. Maillart (Eds), *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation*, p.5-25. Paris : Elsevier Masson.
- Gérard, C.-L. (1993). *L'enfant dysphasique*. De Boeck Université.
- Gil, R. (2009). *Neuropsychologie*. Paris : Masson
- Glasel, H. (2012) <http://www.cerene-education.fr/Présentation-dysphasie.pdf>
- Guénébaud, M. et Maillart, C. (2012). http://www.logoclinique.ulg.ac.be/upload/Brochure-Dysphasie-à-destination-des-parents_Mélanie-Guénébaud.pdf.
- Kail, M. et Leonard, L.-B. (1986). Wordfindings abilities in language-impaired children. *Asha Monographs*, n°25, p 1-39.
- Leclercq, A.L. (2009). <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/34933>

Leclercq, A.L. & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approche théoriques. In M.-A. Schelstraete & C. Maillart (Eds), *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation*, p.5-25. Paris : Elsevier Masson.

Lété, B. (2006). L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques. L'exemple des homophones-hétérographes. *Langue française*, n°151, p. 41-58.

Lussier, F. (2009). http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dysphasie/troubles_associes_dysphasie.html.

Maillart, C. (2004). Les représentations phonologiques des enfants dysphasiques. *Enfance*, n° 56, p. 46-62.

Majerus, S. (2012). Interprétation et évaluation des déficits de la mémoire à court terme verbal dans les troubles spécifiques du développement du langage. In M.-A. Schelstraete & C. Maillart (Eds), *Les dysphasies, de l'évaluation à la rééducation*, p.57-67. Paris : Elsevier Masson.

Piérart, B. (2004). Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique : données d'observation francophones. *Enfance*, n°56, p.80-90.

Rashdan, K. (2012). La construction du sens chez l'enfant : entre contexte et contraste. http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/60/85/41/PDF/Article_Construction_du_sens_Khalid_Rashdan.pdf

Renaud, S. (2011). *Caractérisation et évolution des stratégies de compensation en langage spontané :acquisition phonologique et dysphasie*. Mémoire d'orthophonie faculté de médecine de Poitiers.

Rey-Psu Pattani, L. (2005). http://claroline.univ-bpclermont.fr/claroline/backends/download.php?url=L3PpbWluYWlyZ_V9sZXhpcXVILTEtLnBwdHg%3D&cidReset=true&cidReq=MTHODOORAL

Riches, N.-G., Tomasello, M. & Conti-Ramsden, G. (2005). Verb Learning in Children With SLI: Frequency and Spacing Effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, n° 48, p.1397-1411.

Rondal, J. A. & Brédart, S. (1985). Langage oral : aspects développementaux. In J. A. Rondal & X. Seron (Eds.), *Troubles du langage : diagnostic et rééducation*, p.21-59. Pierre Mardaga.

Rondal, J. A., Esperet, E., Gombert, J. E., Thibault, J. P., Comblain A. (1999). Développement du langage oral. In : Rondal J. A., Seron X. (Eds.). *Troubles du langage – Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, p.107-178. Pierre Mardaga.

Schelstraete, M.-A. & Maillart, C. (2012). *Les dysphasies, de l'évaluation à la rééducation*. Paris : Elsevier Masson.

Soares-Boucaud, I., Labruyère N., Jery S., Georgieff N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement. *Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 37-201-E-15. Paris : Elsevier Masson SAS.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

ANNEXES

(I)

Massy, le 09/11/2012

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en orthophonie et stagiaire au centre surdité/langage Albert Camus. Dans le cadre de mon mémoire de fin d  tude, je réalise une étude sur l  apprentissage et l  enrichissement du lexique/vocabulaire chez des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral.

Cette étude peut permettre de mieux comprendre comment les enfants apprennent de nouveaux mots, et quelle est alors la méthode la plus adéquate pour leur transmettre du lexique.

J  aimerai, si vous l  acceptez que votre enfant fasse partie de mon étude, je le verrai une fois par semaine avec son orthophoniste habituelle dans le cadre de sa séance de rééducation quotidienne et ce sur une durée de douze semaines. Son nom et son prénom ne seront jamais cités dans mon rapport. Pour plus d  informations n  h  sitez pas    me contacter :

Marine Bocqu  n  

Numéro du centre : 01 69 30 23 69

marine.bocquene@gmail.com

Seriez-vous d  accord ? oui non

Signature du/des parent(s) :

Merci et bonne journée.

(II)

28. Il a eu d'autant moins de mérite à gagner... B.	qu'il a triché. parce qu'il a triché. car il avait mal travaillé. les autres n'ont pas triché. du fait qu'il a triché. que tous ses concurrents ont été disqualifiés. en trichant.	qu'à perdre. que la 1 ^{ère} fois qu'il a joué. qu'on l'a mérité. qu'à participer. que son ami. que de mérite à le faire. mais il a gagné. que celui qui a triché. que s'il avait bien travaillé. mais il méritait de gagner. que l'année dernière. s'il n'avait pas triché. qu'il s'était bien entraîné.	<u>2 points</u> Cause sans mérite, cause « anormale » exprimant ce qui a pu faciliter la réussite sans tenir compte du niveau de langue ni de la construction grammaticosyntaxique. Ex. : car il a triché. <u>0 point</u> Toute autre réponse.
TOTAL SUR 56 POINTS			

4. Epreuve Vocabulaire Expression :

2 points

- Pour chaque mot attendu.
- Pour un mot attendu mais présentant une seule altération phonétique (ajout, suppression, substitution) de phonème ou une inversion de 2 phonèmes, à condition que l'erreur ne produise pas un mot ayant un sens (truite pour truie).
- Pour un mot suivi d'un groupe nominal renvoyant obligatoirement au mot prévu (voir liste ci-dessous).

1 point

Cette possibilité ne concerne qu'un seul mot : le mot « écarlate ».
Voir le mot écarlate.

0 point

Toute autre réponse.

Les mots sont ici présentés selon l'ordre de passation. La présentation par ordre alphabétique se trouve page 69 du manuel.

planches 1	2 points (autre le mot prévu et autre erreur phonétique)	1 point	0 point
Saphir			
Pétrolier			
Gondole	Emploi du mot Venise ou gondolier.		
Jonque	Emploi des mots Chine, asiatique, Thaïlande, japonais.		Voilier.
Péniche	Emploi du mot écluse.		
Benne	Camion benne.		
Mercerie			
Truie			
Tentacule			
Echassiers			Migrateurs, hauts sur pattes.
planches 2			
Paume			

Lobe			Pavillon.
Stéthoscope			
Sternum			
Vertèbre			Colonne vertébrale.
Révérence			
Ménagerie			Zoo.
Aubergine			
Agrès			
Venimeux			
planches 3			
Translucide			
Apiculteur			
Tremplin			Trampoline.
Ecarlate	Nom de rouge vif, éclatant : écarlate, vermillon, vermeil, pourpre, sang, carmin, sang sanglant, saignant.	Nom de rouge non éclatant : primaire, grenat, bordeaux, magenta (ce sont des rouges mais ils ne sont pas écarlate).	Orange, orangé, fuchsia. Mauve. Vif. Pur, brillant.
Généalogique	Emploi du mot <u>généalogie</u> .		
Pagode			Temple.
Rabot			Ciseau à bois.
Copeaux			Morceaux de bois, pelure, éclats, morceaux.
Strabisme			Il bigle.
Agrumes			
planches 4			
Méandres	Des s, zigzags, virages, courbes tournants, lacets, sinusoides, slalom.		Zigzaguerment.
Chevalet	Trépied.		
Drakkar	Emploi du mot viking.		
Kamikaze	Terroriste.		
Guenilles	Haillons, loques, lambeaux.		Vieux habits.
Barrisement	Il barrit.		
Nervures			
Jarret			Cuisse.
Echine	Garrot.		Crin, crinière.
Oléagineux			

12. Connaissances lexicales

**Retrouve dans ta mémoire le mot qui manque.
Il doit commencer par la première lettre qui t'est donnée.**

- 1) Le **c**_____ est un instrument qui sert à tracer des cercles.
- 2) L' **e**_____ est un sport qui consiste à faire l'ascension des parois rocheuses.
- 3) Un **c**_____ est une personne qui se déplace à bicyclette.
- 4) Le fruit du chêne s'appelle un **g**_____.
- 5) Le **f**_____ est le petit de la biche et du cerf.
- 6) Un **k**_____ est une tunique japonaise très ample maintenue par une large ceinture.
- 7) Un **p**_____ est un fruit à goût légèrement amer et acide, plus gros qu'une orange.
- 8) L'articulation qui joint la main à l'avant-bras se nomme le **p**_____.
- 9) Le **m**_____ es. un instrument d'optique qui permet de grossir les objets très petits.
- 10) Le sens par lequel nous percevons les sons s'appelle l' **o**_____.
- 11) Un **s**_____ est un objet qui gravite dans le ciel autour d'un astre plus gros que lui.
- 12) Un **é**_____ est un anneau de métal sur lequel le cavalier appuie son pied.
- 13) La **s**_____ est l'art de travailler avec un ciseau dans le bois ou la pierre.
- 14) Un **s**_____ est une sorte de cadre muni de ressorts et supportant le matelas du lit.
- 15) Le **c**_____ présente une division de l'année en mois et en jours.
- 16) Pour jouer du violon, on utilise une baguette droite que l'on nomme un **a**_____.

(V)

Rêve n° 1 :

François est vêtu de guenilles et est à bord d'une gondole. Il y joue du violon avec son archet. Il aperçoit au loin des échassiers près d'un champ d'agrumes. Plus loin encore il voit des gymnastes qui s'entraînent sur des agrès et un médecin avec un stéthoscope les observe attentivement. Un peintre avec un léger strabisme dessine la scène, debout devant son chevalet. François passe ensuite devant un arbre tellement grand qu'il arrive à voir les nervures des feuilles, il décide alors de se reposer auprès du tronc.

(VI)

Rêve n°2 :

Dans son rêve, François est dans une rue de Venise en Italie. Il se promène et entend un musicien qui joue du violon avec son archet. En marchant il passe devant des peintres qui dessinent des bateaux de Venise, ce sont des gondoles. François aimerait aussi peindre quelque chose ; alors, un des peintres lui donne une toile blanche qui est posée sur un chevalet. Au milieu du tableau François décide de peindre une vieille dame qui porte des vêtements tout abîmés : une jupe tâchée, un gilet troué, bref on dirait des guenilles. Cette mamie louche un peu, elle a un léger strabisme. Elle tient dans ses mains de gros agrumes comme des oranges et des pamplemousses. Ces fruits sont encore attachés à leurs feuilles qui ont de grosses nervures. En haut du tableau, François peint de grands oiseaux qui ressemblent à des échassiers. Ça y est son tableau est terminé ! François est fier de son travail et décide maintenant d'aller regarder les sportifs qui sautent par-dessus les agrès dans une salle de sport. Il y en a un qui est excellent, il est si rapide qu'un médecin écoute les battements de son cœur avec un stéthoscope. François est impressionné, lui aussi rêverait d'être un champion ! Peut-être le sera-t-il dans son prochain rêve !

(VII)

Rêve n°3 :

François rêve qu'il est au zoo de Vincennes à Paris. Il adore les animaux surtout les oiseaux, les grands oiseaux comme les échassiers. A l'entrée du zoo, des visiteurs écoutent un musicien qui joue du violon avec son archet. Pour commencer, François passe devant l'enclos des singes, il les voit en train de manger des agrumes dans les arbres, ils mangent aussi des feuilles avec de grosses nervures. Pour amuser les visiteurs, les soigneurs du zoo ont habillé les singes avec des guenilles. François rit beaucoup en les voyant. François passe ensuite devant l'enclos des chevaux, ils courent et sautent par-dessus des agrès, ils sont magnifiques. Il y a un cheval tout noir qui a l'air fatigué, un vétérinaire écoute son cœur avec un stéthoscope. Ouf, le cheval n'a rien il est simplement très vieux. François va ensuite voir les chouettes qui se reposent sur des branches d'arbres, il regarde attentivement une chouette qui a des yeux très bizarres, elle a un strabisme. Cette chouette est tellement étrange qu'un peintre la dessine dans un tableau posé sur un chevalet. François est très content de sa visite dans ce zoo, mais il est tard il décide donc de partir. En sortant il voit un panneau sur lequel est écrit : visite du musée de la marine et des bateaux ! François ira mercredi prochain, il espère y voir des gondoles !

Rêve n°4:

François rêve qu'il se promène dans une forêt, une forêt avec des arbres tellement grands qu'il ne peut pas voir le ciel. Il pleut très fort, pour se protéger François cueille une grande feuille avec de grosses nervures et la met sur sa tête. Il commence à faire nuit et François a peur, il croit voir des monstres qui ressemblent à de grands oiseaux comme des échassiers. Il se met à courir très vite et à sauter par-dessus des branches, comme s'il était à la gym et qu'il sautait par-dessus des agrès. Le cœur de François bat très vite, il aimerait avoir un stéthoscope pour mesurer les battements de son cœur. A ce moment-là, François voudrait pouvoir jouer du violon avec son archet, ça le calme quand il a très peur. François décide d'arrêter de courir, il n'arrive plus à respirer. Il regarde alors ses vêtements, il a tellement couru que son pantalon est tout sale à cause de la boue, c'est devenu une vraie guenille ! Tout à coup il voit un lac et une gondole abandonnée sur l'eau. Il monte dedans pour être en sécurité. Ah François est rassuré plus rien ne peut lui arriver ! Mais ce n'est pas terminé, François a l'impression que quelqu'un le regarde, il tourne la tête pour observer ce qui l'entoure. Ahhh c'est un tigre, un gros tigre qui le regarde bizarrement, il a un strabisme. Tout à coup le tigre se met à bondir sur François et là... François se réveille, il faisait un cauchemar ! pffffiouu le voilà rassurer, ce n'était pas la réalité ! Il décide d'aller prendre son petit-déjeuner, il veut manger des agrumes, c'est plein de vitamines ! En allant dans sa cuisine, il passe devant son chevalet et ça lui donne une idée : il va peindre le tigre de son rêve sur un tableau.

(IX)

Rêve n°5 :

François joue du violon sur une gondole en plein milieu de l'océan, Il voit au loin un bateau qui se rapproche de lui. On dirait un bateau pirate car il y a une tête de mort qui flotte sur le drapeau du bateau! François va se faire attaquer ! Il prend l'archet de son violon et il fait comme si c'était une épée, il se prépare à se battre. Attention le bateau pirate arrive !!! François voit alors plein de pirates, ils sont étranges, certains ont un gros strabisme et ils sont tous habillés avec des guenilles ! Les pirates crient : « à l'abordage ! » et sautent dans le bateau de François !!!!! Mais ils n'ont pas bien réfléchi, le bateau de François est tout petit, du coup tous les pirates se retrouvent à l'eau... François profite de cet instant pour monter sur le bateau pirate, ouch c'est très dur mais il réussit à grimper, heureusement qu'il s'est entraîné le matin à sauter par-dessus des agrès !

Il n'y a plus personne sur le bateau, il est devenu seul maître à bord! Ce bateau pirate est rempli de trésors, il y a des objets volés qui viennent de plusieurs autres bateaux. Il y a des stéthoscopes, des peintures sur des chevalets et beaucoup de nourriture surtout des fruits, plein d'agrumes ! Il y a aussi des oiseaux en cage qui ont l'air triste, François décide de les libérer, il ouvre leur cage et les échassiers s'envolent dans le ciel en chantant ! Quelques heures plus tard, François arrive sur une île déserte, il n'y a personne ! Que des arbres dont les feuilles ont des nervures bizarres : elles sont multicolores !

(X)

Rêve n°6 :

François a débarqué sur l'île, là où les arbres ont des nervures multicolores ! Il se demande ce qu'il va découvrir... Il crie pour voir si quelqu'un répond: «ohé il y a quelqu'un ? », François attend quelques secondes et soudain il entend une voix: « oui moi, je suis dans la forêt ! » François court pour essayer de repérer la voix. Après quelques mètres il voit un homme avec un stéthoscope autour du cou et il est entouré d'échassiers. « Bonjour Monsieur je suis le Docteur Maboul, qui êtes-vous, que faites-vous là ? » «Je m'appelle François, j'ai été attaqué par des pirates et je suis arrivé sur cette île » «ah oui il y a beaucoup de pirates par là, moi je suis ici pour étudier ces grands oiseaux, ils sont en voie de disparition et j'essaie de comprendre pourquoi ! Mais je commence à avoir faim, je vais aller manger dans ma cabane, voulez-vous venir avec moi ? » François est d'accord et il suit le docteur. En allant jusqu'à sa cabane, il croise des singes qui ont un air curieux, ils ont tous un strabisme... En arrivant dans la cabane, François ouvre grand les yeux, il découvre que le docteur possède plein de tableaux posés sur des chevalets, il croit même reconnaître un tableau de Picasso... François trouve ça bizarre, comment se fait-il que tous ces tableaux soient là ?! De plus, il remarque que le docteur porte les mêmes guenilles que les pirates qui l'ont attaqué sur l'eau, et si c'était un piège... Il décide de faire comme si de rien n'était pour l'instant car il a faim et il veut manger les agrumes que lui a donnés le Docteur. Après le repas François invente une excuse pour pouvoir partir: « excusez-moi docteur mais je dois retourner sur mon bateau, j'ai oublié mon violon et mon archet à bord ! » « Allez-y François ». Il se met alors à courir très vite jusqu'à son bateau et saute les branches comme des agrès. Quand il arrive sur la

plage, il voit sa gondole au loin sur la mer! Quelques pirates ont réussi à monter dedans et veulent rattraper François ! Que va-t-il se passer ?

(XI)

Rêve n°7 :

François ne sait pas quoi faire: d'un côté il voit les pirates arriver sur l'île, de l'autre côté il y a l'inquiétant Docteur Maboul. François ne voit alors qu'une solution: courir très vite ! Il court, il court puis arrive à un champ d'agrumes, il en profite pour cueillir un de ces fruits dans les arbres. En regardant autour de lui, François voit des agrès au sol, mais qu'est ce que c'est ? C'est un camp d'entraînement pour les pirates ! Soudain, François entend une sirène de police, il fait donc demi-tour et trouve la police en train d'arrêter la bande de pirates. Le capitaine de police, qui a un fort strabisme, explique à François qu'ils sont sur la piste des pirates depuis très longtemps, ils ont suivi François et sa gondole sur l'océan pour pouvoir prendre les pirates en flagrant délit, puis ils sont allés discrètement jusqu'à l'île déserte pour attraper le chef des pirates qui est le docteur Maboul ! François remercie la police et leur dit où se cache le docteur, la police le suit et arrive près de la cabane, le docteur part alors en courant si vite, qu'il fait tomber son stéthoscope sur un échassier, l'oiseau commence à l'attaquer. « à l'aide » crie le docteur ! La police capture le chef des pirates et découvre dans la cabane tous les objets volés et surtout le tableau de Picasso posé sur un chevalet, il vaut des millions d'euros ! Ils retrouvent aussi de très beaux vêtements qui coûtent cher, « mais alors pourquoi sont-ils toujours habillés avec des guenilles ? » demande François, « pour ne pas se faire repérer » répond le capitaine de police ! « Allez, ramenons tout ces bandits sur la terre ferme et mettons-les en prison. Au fait François nous avons récupéré votre violon mais malheureusement l'archet est tombé à l'eau... » François en rachètera un autre, de toute façon il était très abîmé ! En

partant, il ramasse une feuille d'arbres aux nervures multicolores : cela lui fera un beau souvenir !

(XII)

Rêve n°8 :

François rêve qu'il fait de la gymnastique, il adore ce sport car il entraîne tous les muscles du corps. Mais avant de s'entraîner sur les différents agrès, surtout la poutre et les barres asymétriques, il doit aller chez le médecin pour qu'il l'autorise à faire de la gym ! François n'aime pas trop y aller car il l'observe tout le temps avec son stéthoscope qui est très froid sur sa peau. Mais il doit y aller ! Il prend son courage à deux mains et y va avec sa maman. Le docteur est très gentil, mais François est étonné parce que sa blouse ressemble vraiment à une guenille, il se dit que ce n'est pas très sérieux. Le médecin teste la vue de François avec des dessins, François se place loin d'une pancarte posée sur un chevalet. Sur la pancarte il doit reconnaître des dessins comme une gondole, des échassiers, des feuilles d'arbres et plein d'autres choses encore. François réussit très bien et le médecin lui dit : « c'est parfait tes yeux voient très bien, mais j'ai une dernière question, peux-tu me dire ce que tu vois sur la feuille d'arbre ? » « Oui bien sûr, il y a des nervures ! » « Parfait, c'est un mot difficile en plus » répond le docteur. François se dit que c'est bizarre parce que le médecin a un gros strabisme donc comment fait-il pour bien voir ?!

François fait ensuite des abdominaux et des pompes pour montrer au docteur qu'il est prêt à faire de la gymnastique ! Il crâne un peu... « Très bien François tu as bien fait tous les tests, tu peux faire du sport sans aucun problème. Mais je te donne un conseil : mange plein d'agrumes avant d'y aller, ça te donnera des forces ! Et surtout trouve du temps pour continuer à jouer du violon avec ton archet, la musique c'est magnifique ! » François se réveille en sursaut et court voir sa

maman sans la cuisine : « maman je peux faire de la gymnastique ! »

(XIII)

Rêve n°9 :

François rêve qu'il est au sport d'hiver, il est à la montagne dans un chalet avec ses parents et sa sœur pour faire du ski ! Il se lève de bonne heure pour aller louer tous les équipements dont il a besoin : une combinaison, des skis et des gants. Puis il va skier avec son père et un moniteur qui a un gros strabisme, il louche. François est très fort il s'entraîne à sauter par-dessus des agrès avec ses skis et il ne tombe même pas ! Par contre un skieur s'est blessé en tombant et un médecin avec un stéthoscope est en train de l'examiner. Apparemment, il n'a rien de grave juste une entorse à la cheville, mais sa combinaison ressemble à une vraie guenille, elle est tout abîmée à cause de sa chute. A midi, François retourne au chalet pour manger ; sa mère lui donne des agrumes pour le dessert comme ça il aura plein d'énergie pour l'après-midi. La sœur de François ne va pas aller skier, elle a trop peur et préfère peindre les paysages de la montagne sur un tableau posé sur un chevalet, c'est magnifique. François retourne donc skier avec son père et il aperçoit des chamois, il prend plein de photos ! Quand le soleil commence à se coucher il rentre dans son chalet et il décide de jouer du violon mais zut il se rend compte qu'il a oublié son archet chez lui à Paris, du coup il ne sait pas trop quoi faire à part embêter sa sœur...

Quelques jours plus tard, les vacances sont terminées. Il est triste mais pense déjà à l'été prochain quand il partira en vacances en Italie, il verra des échassiers dans le ciel et des gondoles sur la mer, il adore ces bateaux ! Finalement, il aime beaucoup skier en hiver, mais il aime autant aller à la mer en été. En plus en été, les arbres ont plein de feuilles vertes et des grosses nervures ! Et toi tu préfères les vacances d'hiver ou les vacances d'été ?

Rêve n°10 :

François rêve qu'il va au cinéma avec sa classe voir un dessin-animé. Le héros est un docteur qui voyage dans une navette spatiale pour aller dans l'espace. Il arrive sur la planète Mars où il rencontre des E-T : les Louchoks, ils s'appellent comme ça parce qu'ils ont tous un gros strabisme ! Pour accueillir le docteur, les Louchoks font un concert de musique avec leurs violons et leurs archets ! Le docteur est ravi ! Ces E-T sont très forts et musclés parce qu'ils mangent des agrumes du matin au soir. Il n'y a que de l'eau sur cette planète, donc ils se servent de gondoles pour se déplacer. Les Louchoks sont curieux et posent plein de questions au docteur : « à quoi sert le stéthoscope qu'il a autour du cou ? Est-ce qu'il ya des oiseaux sur la planète Terre ? » « Bien sûr, il y a des échassiers, des rouges-gorges, des perroquets... ». Le docteur regarde bien les Louchoks, ils sont tous habillés avec des guenilles, c'est la mode sur cette planète apparemment ! Le docteur aimerait bien visiter cette planète et voir dans quoi vivent les Louchoks ! Il entre donc dans la maison du chef des E-T, c'est une maison construite avec des feuilles d'arbres immenses qui ont de grosses nervures ! C'est bizarre mais c'est très joli. Le docteur visite ensuite l'école des petits Louchoks, ils font beaucoup de sports pour être en forme, ils s'entraînent sur des agrès de gymnastique, ils font même des mathématiques en faisant du sport ! Le docteur doit repartir sur la planète Terre et il aimerait avoir un souvenir mais il a oublié son appareil photo. Il décide donc de peindre le chef des Louchoks sur un tableau posé sur un chevalet, il est très content et repart dans son vaisseau en disant : « je reviendrai mes chers amis ! ». Le film est fini, François a adoré et repart avec des images plein la tête !

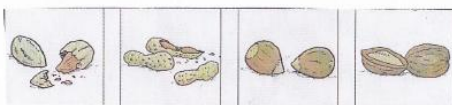
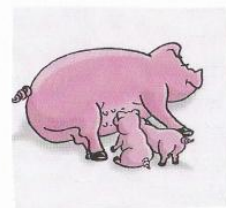
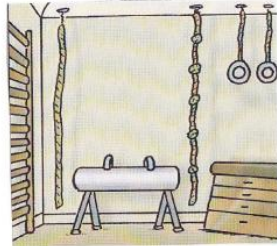
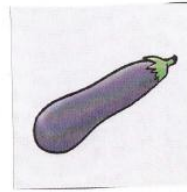
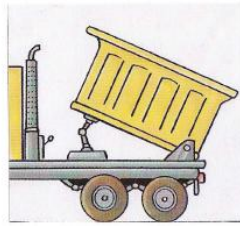
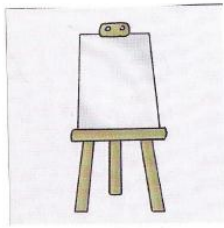
(XV)

	1	2	3
1	a	gu	s
2	é	n	ch
3	r	o	

(XVI)

	1	2	3
1	fruits	oiseaux	meubles
2	Vêtements	Sports	Végétaux
3	outils	instruments de musique	Embarcations = bateaux.

(XVII)



(XVIII)

PRE-TEST

-stéthoscope:

-microscope :

-révérence :

-sommier :

-ménagerie :

-aubergine :

-agrès :

-apiculteur :

-tremplin :

-pagode :

-Strabisme :

-agrume :

-chevalet :

-drakkar :

-guenille :

-nervure :

-oléagineux :

-saphir :

-gondole :

-benne :

-mercerie :

-truie :

-échassier :

-paume :

-archet :

-kimono :

-satellite :

-étrier :

(XIX)

POST-TEST

-stéthoscope :

-révérence :

-ménagerie :

-aubergine :

-agrès :

-apiculteur :

-tremplin :

-pagode :

-Strabisme :

-agrume :

-chevalet :

-drakkar :

-guenille :

-nervure :

-oléagineux :

-saphir :

-gondole :

-benne :

-mercerie :

-truie :

-échassier :

-paume :

-archet :

-kimono :

-satellite :

-étrier :

-microscope :

-sommier :

(XX)

	1	2	3
1	Ce qui pousse dans les arbres	Ce qui vole	Ce qui est en bois
2	des choses vieilles ou abîmées	des termes sportifs	Ce qu'on voit dans la nature
3	des termes médicaux	des termes musicaux	Ce qui flotte

(XXI)

