HAL
open science

Essai d'adaptation des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère auprès d'enfants dysphasiques

Emeline Pillière

To cite this version:

Emeline Pillière. Essai d'adaptation des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère auprès d'enfants dysphasiques. Médecine humaine et pathologie. 2010. hal-01884815

HAL Id: hal-01884815

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01884815v1

Submitted on 1 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITÉ HENRI POINCARÉ NANCY 1 FACULTÉ DE MÉDECINE DE NANCY

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON

ESSAI D'ADAPTATION DES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AUPRÈS D'ENFANTS DYSPHASIQUES : QUEL INTÉRÊT DANS LE CADRE DE LA PRISE EN CHARGE EN ORTHOPHONIE ?

Mémoire

présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

par :

Émeline PILLIÈRE

Le 25 juin 2010

MEMBRES DU JURY

Président *: Monsieur le Professeur G. BARROCHE, neurologue*

Rapporteur *: Monsieur C. GARRIGUES, orthophoniste*

Assesseurs *: Madame F. DAVID, enseignante spécialisée*
Madame S. DELLA SANTA, enseignante

SOMMAIRE

Remerciements **8**

Introduction **10**

ASSISES THÉORIQUES ***12***

I. LA DYSPHASIE DÉVELOPPEMENTALE **12**

A. Le flou terminologique **12**

B. Définitions et limites **13**

1. La place de la dysphasie dans le D.S.M.-IV et la CIM-10 ..... *14*

2. Vers une définition de la dysphasie *14*

C. Diagnostic **18**

1. « Confirmer le caractère significatif du déficit verbal » *18*

2. « Le diagnostic différentiel » *19*

3. « Le diagnostic positif de dysphasie » *20*

D. Classifications **21**

1. La classification de Rapin et Allen (1983) *22*

2. La classification de Le Heuzey, Gérard et Dugas (1990) *22*

E. Hypothèses étiologiques **25**

1. Des facteurs environnementaux ? *25*

2. Les manifestations neurologiques *25*

3. Les facteurs génétiques *25*

II. LANGUE SECONDE : ACQUISITION, APPRENTISSAGE, ENSEIGNEMENT **27**

A. Précisions terminologiques **27**

1. Langue maternelle / Langue seconde / Langue étrangère *27*

2. Acquisition / Apprentissage / Enseignement *29*

B. L'acquisition d'une L2 : spécificités et difficultés **30**

1. Les processus mentaux *30*

2. Comparaison des conditions d'apprentissage *32*

3. Le statut de l'erreur : transfert et interlangue *32*

C. Les principales méthodes d'enseignement des langues étrangères 34

1. La didactique des langues étrangères 34

2. La méthode grammaire-traduction 35

3. Les méthodes directes 36

4. Les méthodes structuro-behavioristes 36

5. Les méthodes communicatives 37

D. L'influence du Conseil de l'Europe sur la didactique des langues 39

1. Le Niveau-Seuil 40

2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) 40

III. DYSPHASIE ET ACQUISITION D'UNE L2 : ANALOGIES ET DIVERGENCES 43

A. Deux développements langagiers atypiques 43

1. Acquisition typique du langage 43

2. La dysphasie de développement 44

3. Acquisition d'une seconde langue 44

B. Études comparatives et difficultés communes 44

C. Différences fondamentales entre dysphasie et acquisition d'une L2 46

1. Des enjeux et des conséquences différents 46

2. La dysphasie : un trouble 47

IV. L'APPROCHE COMMUNICATIVE POUR L'ENFANT DYSPHASIQUE 48

A. Un même objectif : la compétence de communication 48

1. Évolution du concept de communication 48

2. Impact des nouvelles orientations en linguistique sur la didactique des langues 50

3. Impact des nouvelles orientations en linguistique sur l'orthophonie 50

B. La dysphasie et les troubles pragmatiques 52

1. Qu'est-ce qu'un trouble pragmatique ? 52

2. Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques 52

3. Les trois thèses de Hupet 53

C. Lien avec le modèle d'intervention de Monfort et Juarez Sanchez 54

1. Brève description du modèle 54

2. Place de l'approche communicative dans ce modèle 56

PROBLÉMATIQUE, OBJECTIF ET HYPOTHÈSES *58*

MÉTHODOLOGIE *60*

I. PRÉSENTATION DE LA PROCÉDURE 60

A. Démarche et choix initiaux 60

1. Actualisation des connaissances en didactique des langues étrangères 60

2. Définition du champ d'application 61

B. Pré-tests 62

1. Pré-test A : si on faisait connaissance ? 62

2. Pré-test B : visionnage d'un enfant 64

C. Séances d'intervention : description et organisation 65

1. Première séance 65

2. Deuxième séance 67

3. Troisième séance 68

4. Quatrième séance 69

D. Post-tests 70

II. PRÉSENTATION DE LA POPULATION 72

A. Groupe d'enfants dysphasiques 72

B. Groupe contrôle 73

C. Enfants « normaux » 74

III. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES 75

A. Tests A : si on faisait connaissance ? 75

1. Transcription des productions 75

2. Analyse quantitative : thèmes évoqués 75

3. Analyse qualitative : grille d'observation 76

B. Tests B : visionnage d'un enfant 77

1. Analyse quantitative : nombre d'éléments restitués 77

2. Analyse qualitative 79

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS *80*

I. RÉSULTATS DES TESTS A : SI ON FAISAIT CONNAISSANCE ? 80

A. Résultats individuels 80

1. Enfant D1 80

2. Enfant D2 83

3. Enfant D3 85

4. Enfant D4 88

B. Résultats comparés avec ceux du groupe contrôle 90

1. Résultats en présentation spontanée 90

2. Résultats concernant les questions posées 91

3. Confrontation synthétique des résultats des deux groupes 92

C. Comparaison avec le groupe d'enfants « normaux » 94

II. RÉSULTATS DES TESTS B : VISIONNAGE D'UN ENFANT 96

A. Résultats du groupe contrôle 96

B. Résultats individuels des enfants dysphasiques de notre étude 97

1. Enfant D1 97

2. Enfant D2 99

3. Enfant D3 100

4. Enfant D4 102

C. Analyse globale 103

1. Récapitulatif des résultats 103

2. Commentaires et hypothèses 104

DISCUSSION *105*

I. CONFRONTATION DES RÉSULTATS AVEC LA PROBLÉMATIQUE 105

A. Rappel de la problématique et des hypothèses 105

B. Résumé individuel de l'analyse des résultats 106

C. Intérêts et limites de ces méthodes pour les enfants dysphasiques 107

1. Intérêts… 107

2. …et limites ! 108

II. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LIMITES MÉTHODOLOGIQUES 110

1. Choix concernant l'expérimentation 110

2. Évaluation de l'impact des séances 110

III. IMPLICATIONS ET PERSPECTIVES DE CETTE ÉTUDE 111

1. Compétence linguistique / Compétence pragmatique 111

2. Perspectives de recherche 112

3. Implication professionnelle 112

Conclusion 113

Bibliographie 115

Annexes

J'adresse tous mes remerciements

au professeur BARROCHE, *pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de présider mon jury ;*

à Monsieur GARRIGUES, *pour ses conseils, sa disponibilité, et pour l'intérêt avec lequel il a suivi ce travail tout au long de son élaboration ;*

à Madame DAVID *et à Madame* DELLA SANTA, *pour leur accueil et les discussions enrichissantes que nous avons partagées ;*

à Monsieur DUDA, *Monsieur* ADAMI *et Madame* RAVENELLE, *pour les entretiens qu'ils m'ont accordés ;*

aux enfants qui ont participé de bon cœur à cette étude ;

à tous les maîtres de stage et enseignants rencontrés au cours de ces quatre années de formation, qui m'ont transmis leur savoir et leur passion pour l'orthophonie.

J'aimerais également remercier

Claire, pour sa relecture ;

Cécile, pour le prêt du matériel ;

Mary et Sébastien, pour le prêt de leur voix ;

Marie-Sophie, pour avoir été une complice idéale lors de la passation des post-tests ;

L'ensemble des personnes précédemment citées, ainsi que Céline et Marie, pour tous nos moments d'amitié et d'échanges au cours de ces quatre années ;

Ma famille, tout particulièrement mes parents, pour m'avoir soutenue tout au long de mon parcours et pour m'avoir permis de réaliser mes études dans des conditions optimales ;

Younès, pour son aide technique et ses encouragements au quotidien.

INTRODUCTION

« Comme tous les parents d'enfants dysphasiques, comme tous ceux qui, en général, côtoient ce handicap étrange sans être dysphasiques eux-mêmes, j'essaye de comprendre ce que c'est, la dysphasie. J'essaye de me mettre à la place d'un dysphasique, de m'imaginer ce qu'il perçoit et ressent. Et j'échoue. […] Comment imaginer ne pas avoir de langue maternelle ? Comment imaginer que l'on ne parle que sa seconde langue ? »[1]

Parmi les troubles que nous prenons en charge en orthophonie, la dysphasie est probablement une des pathologies les moins connues du grand public. Lorsque nous cherchons à l'expliquer, outre les descriptions plutôt techniques des symptômes linguistiques, la définition encore délicate, l'évocation de causes toujours très hypothétiques, une image, simpliste mais percutante circule et permet une première prise de conscience de ce que peut représenter la dysphasie : les personnes dysphasiques apprendraient à parler leur langue maternelle comme nous apprenons une seconde langue. Cette analogie a suscité notre intérêt et a constitué le point de départ de cette étude. Nos questions initiales étaient alors les suivantes : Existe-t-il une réelle similitude entre le développement langagier des enfants dysphasiques et des personnes apprenant une seconde langue ? Si tel est le cas, pouvons-nous utiliser les méthodes d'apprentissage des langues étrangères auprès des personnes dysphasiques ?

Avant de comparer ces deux conditions de développement langagier, il est essentiel de connaître les particularités de chacune. C'est pourquoi nous commencerons notre développement par un exposé théorique concernant la dysphasie de développement dans un premier temps, l'apprentissage d'une seconde langue dans un deuxième temps. Ensuite, la confrontation entre les deux nous conduira à nuancer nos propos et à souligner les restrictions évidentes de cette analogie : le rapprochement reste donc artificiel. En revanche nos recherches sur l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) nous permettrons de dégager les principes essentiels des méthodes utilisées, qui semblent tout à fait intéressants à appliquer dans le cadre d'une prise en charge orthophonique de la dysphasie, pour plusieurs raisons que nous expliquerons.

[1] Blasband P. (2007), *Le petit garçon qui parlait dans les cocktails*, Bruxelles : Climax Éditions, p. 15- 16.

Les données théoriques de la littérature orientent notre réflexion sur l'intérêt des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère auprès des enfants dysphasiques. Si quelques travaux se sont centrés sur la recherche de similitudes entres ces deux conditions, quoi qu'il en soit distinctes, à notre connaissance, aucune étude ne s'est posé la question de l'effet éventuel des méthodes d'apprentissage des langues étrangères auprès d'une population dysphasique. Or cet aspect, encore inexploré, nous semble tout à fait intéressant, car il répond à des préoccupations centrales au sein de notre profession : l'expérimentation et l'analyse de nouveaux outils, de nouvelles méthodes, afin d'améliorer ou de compléter la prise en charge de nos patients.

ASSISES THÉORIQUES

I. La dysphasie développementale

A. Le flou terminologique

L'utilisation du terme dysphasie développementale n'est pas unanime. D'ailleurs dans les publications anglophones, le terme qui pourrait être l'équivalent : « dysphasia » est très rare. Pour éviter une confusion avec le mot « aphasie » et donc l'idée d'une possible lésion cérébrale, certains ont préféré employer des termes moins proches tels que « troubles graves de l'élaboration du langage »[2] ou encore Developmental Language Disorders[3]. Aujourd'hui, c'est le terme de Specific Language Impairment, abrégé SLI, et introduit par Léonard et Fey en 1983 qui est le plus utilisé dans la littérature de recherche anglo-saxonne, d'après Chevrie-Muller[4].

Cependant, le terme générique « SLI » pose aussi des problèmes car il englobe tous les troubles développementaux du langage, à partir du moment où l'on constate une différence significative entre les niveaux général et langagier de développement. Il existe également un terme générique français équivalent, couramment utilisé, et répertorié par Chevrie-Muller[5]: « troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) ». Cette terminologie apparaît dans des publications officielles telles que la C.IM.-10[6] ou une recommandation de l'ANAES en 2001 concernant « l'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans »[7]. Cependant face à l'acceptation large du terme, Chevrie-Muller précise qu'elle qualifiera les enfants qui « souffrent de TSDL (graves) du terme de « dysphasiques » ». La dysphasie serait donc une « sous-catégorie » des TSDL. Gérard compare d'ailleurs les termes génériques (TSDL et SLI) à l'image de «l'auberge

[2] Launay C. (1972), *Les troubles du langage, de la parole, et de la voix chez l'enfant*, Paris : Masson.

[3] Rapin I. et Allen D.A. (1983), « Developmental language disorders: nosologics considerations » *in:* Kirk U. (ed.), *Neuropsychology of language, reading, and spelling*, New-York: Academic Press, 155-184.

[4] Chevrie-Muller C. (2007), *Le langage de l'enfant*, Paris : Masson, p. 361-362.

[5] Ibid.

[6] ICD-10/C.IM.-10 (1992), *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement, descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*, Paris : OMS-Masson.

[7] ANAES (2001), « L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans », Recommandation professionnelle du 01/05/2001[consulté le 06/01/2010 : site de l'HAS, http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/Orthophrecos.pdf].

espagnole»[8] pour décrire la grande hétérogénéité des troubles que l'on peut regrouper sous cette terminologie.

Le terme de « dysphasie » est ainsi préféré dans la terminologie francophone et présente l'avantage, selon Monfort et Juarez Sanchez, de différencier les enfants dont « les troubles sont suffisamment graves et le pronostic suffisamment préoccupant pour prendre des mesures fondamentalement différentes de ce que nous faisons»[9] en ce qui concerne les enfants pour lesquels le terme de « retard de langage » est plus adapté. Le terme dysphasie est d'ailleurs intégré dans la nomenclature des actes professionnels[10].

Michèle Mazeau s'arrête également sur la terminologie et différencie les dysphasies des aphasies, ainsi que les dysphasies acquises des dysphasies développementales. Selon elle, les termes de dysphasie et d'aphasie regroupent « tout désordre langagier en lien avec un dysfonctionnement des structures cérébrales spécifiquement mises en jeu lors du traitement de l'information langagière ».[11] C'est le moment de survenue qui distingue les deux termes. Dans l'aphasie le trouble survient chez une personne dont le langage était construit alors que la dysphasie apparaît avant le développement langagier. Ainsi, on peut prendre en compte deux types de dysphasies : les dysphasies lésionnelles, causées par une lésion cérébrale patente, mais survenue en période pré, péri ou postnatale, et les dysphasies développementales, sans lésion apparente.

B. Définitions et limites

Le flou qui règne en matière de terminologie est probablement une conséquence des difficultés qui subsistent à l'heure actuelle lorsqu'il s'agit de définir et de délimiter ce qu'est la dysphasie. Nous nous intéresserons dans un premier temps à la qualification des troubles dysphasiques selon les classifications médicales de la CIM-10 et du DSM-IV, avant de poursuivre sur les essais de définitions des différents auteurs qui se sont penchés sur la question de la dysphasie.

---

[8] Gérard C.-L. (2003), « Place des syndromes dysphasiques parmi les troubles du développement du langage chez l'enfant », *in :* Gérard C.-L., Brun V. dirs., *Les dysphasies,* Paris : Masson, 1-15, p. 5.

[9] Monfort M. et Juarez Sanchez A. (1996), *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales,* Isbergues : Ortho-éditions, p. 49.

[10] Décision du 14 novembre 2006 de l'Union nationale des caisses d'assurance maladie relative à la liste des actes et prestations pris en charge par l'assurance maladie – Journal Officiel de la République Française du 22/12/2006. Texte consultable sur *http://www.journal-officiel.gouv.fr/frameset.html.*

[11] Mazeau M. (1999), *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant,* Paris : Masson, p. 20-21.

1. *La place de la dysphasie dans le D.S.M.-IV et la CIM-10*

Dans le D.S.M.-IV[12] révisé la dysphasie appartient à la catégorie générale des troubles de la communication, laquelle se décompose en cinq sous-catégories, dont les troubles du langage de type expressif et de type mixte réceptif-expressif. Il faut noter que le terme « dysphasie » n'est pas utilisé dans cette classification. Pour considérer qu'il s'agit d'un « trouble de la communication » il faut exclure les troubles ayant une cause connue.

L'I.C.D.-10 / C.I.M.-10[13] utilise le terme de « troubles spécifiques du développement de la parole et du langage » que nous avons évoqué antérieurement. Ils sont définis comme des « troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement ». Nous y retrouvons les troubles de l'acquisition du langage de type expressif et de type réceptif qui incluent « la dysphasie ou l'aphasie de développement ». La C.I.M.-10 définit des critères pour identifier ces troubles. Il faut, entre autres, que les capacités expressives et/ou réceptives de l'enfant, selon la catégorie, soient inférieures d'au moins deux écarts types à la valeur moyenne correspondant à l'âge de l'enfant, et qu'il y ait un écart entre le QI verbal et non verbal d'au moins un écart type en faveur de ce dernier. La description de la C.I.M.-10 comprend également des critères d'exclusion qui sont, comme nous le verrons, une constante dans la définition des troubles du langage et de la dysphasie.

2. *Vers une définition de la dysphasie*

- **Ajuriaguerra**

Nous pouvons partir de la description de la dysphasie, énoncée il y a maintenant 35 ans par Ajuriaguerra[14], pour constater l'évolution progressive de la définition de ce trouble, laquelle se construit et s'affine au rythme des recherches et des expériences thérapeutiques. D'après cet auteur « les désordres présentés par les dysphasiques se caractérisent par un trouble de la réception et de l'analyse du matériel auditivo-verbal, des désordres dans l'agencement des éléments syntaxiques constituants du récit et des difficultés dans les mises en relation lexicales, le vocabulaire lui-même n'étant pas un critère suffisant. Il y a une homogénéité relative du déficit entre compréhension-réalisation-support sémantique». Cette définition, certes incomplète, évoque déjà les différents versants du langage altérés dans les

[12] American Psychiatric Association (2004), *D.S.M.-IV-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 4e édition texte révisé, Paris : Masson.
[13] Op. cit.
[14] Ajuriaguerra J. de (1974), *Manuel de psychiatrie*. Paris : Masson, p .355.

dysphasies : la compréhension et l'expression, à la fois sur les plans du lexique et de la syntaxe. Ajuriaguerra stipule bien qu'un déficit concernant le vocabulaire ne suffit pas, ce qui nous montre que l'on se situe dès cette époque dans la recherche de « critères » pouvant permettre de parler de dysphasie. Selon De Weck et Rosat[15], on distinguait alors trois syndromes en fonction du seul critère de gravité. Les troubles les plus légers étaient considérés comme des retards de langage, puis venait la dysphasie pour les troubles plus sévères, et enfin l'audi-mutité dans les formes les plus graves. Actuellement l'expression « audi-mutité » n'est quasiment plus employée. En revanche, la notion de retard de langage s'est largement maintenue, et les difficultés auxquelles nous nous heurtons dans toute recherche de définition de la dysphasie tiennent à la nécessité de différencier ces deux troubles. Dans cette optique, Gérard complète la définition habituelle de la dysphasie en introduisant les concepts de troubles structuraux, par opposition aux troubles fonctionnels, comme nous le verrons ultérieurement.

- **Définition retenue actuellement « faute de mieux »**

« 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 phonatoires
- ✓ 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 »[16]

Gérard[17] revient plus précisément sur trois des termes de la définition : la notion d'un déficit durable, son caractère significatif, et les critères d'exclusion.

→ Un déficit durable

Un des critères significatifs souvent évoqué pour différencier le retard de langage de la dysphasie est la persistance du trouble. En effet, alors que les difficultés d'un enfant dysphasique persistent tout au long de son développement, le retard de langage s'améliore généralement avant l'âge de six ans, surtout si une rééducation est mise en place. Monfort et Juarez Sanchez évoquent également cette « définition par l'évolution »[18] qui permettrait de

[15] De Weck G., Rosat M.-C. (2003), *Troubles dysphasiques*, Paris : Masson, p. 15-16.
[16] Gérard C.-L. (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 12-13.
[17] Ibid.
[18] Op. cit. p. 51.

déterminer la nature du trouble et citent une « boutade » de Launay affirmant qu'« une dysphasie est un retard de langage qui ne se récupère pas »[19]. S'il existe bel et bien un consensus pour caractériser la dysphasie comme un trouble durable, ce critère ne permet d'affirmer la présence d'un trouble dysphasique qu'à partir de données évolutives et n'apporte donc aucune aide pour un diagnostic précoce, d'où la nécessité de mettre en évidence d'autres critères de définition de la dysphasie.

→ Un déficit significatif des performances verbales

Le déficit observé, qui ne peut être établi qu'à partir de tests normalisés et standardisés, doit être significatif. Gérard ne précise pas de « seuil » au-dessous duquel un enfant peut être considéré comme dysphasique. En revanche, Léonard[20] considère un score comme pathologique lorsque celui-ci est inférieur à -1,25 déviation standard par rapport à la norme acceptée pour une classe d'âge. Néanmoins, ce seuil « pathologique » est valable pour tous les troubles spécifiques du développement du langage et n'est donc pas un critère suffisant pour affirmer qu'il s'agit d'un trouble dysphasique.

→ Un diagnostic par exclusion

Ce déficit, durable et significatif, ne doit pas être imputé à une des causes citées précédemment. Ce diagnostic par exclusion n'est pas sans poser certains problèmes. En effet, comme le signalent Monfort et Juarez Sanchez certains enfants sourds, ou présentant une infirmité motrice cérébrale, éprouvent des difficultés dans leur développement langagier bien supérieures à certains de leurs condisciples ayant initialement le même type de pathologie et ayant reçu le même type d'éducation et d'aide spécialisée. Certains auteurs ont donc nuancé leur propos en précisant que le trouble dysphasique ne peut s'expliquer « par la présence de dyscapacités générales, *même si elles sont présentes chez cet enfant* »[21]. Dans une publication récente de l'A.N.A.E., Piérart précise que « datant de plusieurs années et devenue classique, cette définition par exclusion, […] n'empêche plus aujourd'hui d'envisager la possibilité d'une superposition des handicaps. Dans ces contextes, néanmoins, la pathologie du développement du langage reste considérée d'abord et avant tout comme fondamentale »[22]. Mazeau, comme nous l'avons évoqué précédemment, accepte également le terme de

[19] Op. cit.

[20] Léonard L.B. (1998), *Children with Specific Language Impairment,* Cambridge : The MIT Press, cité dans Dhenin C. (2003), *L'acquisition des questions chez des enfants atteints de dysphasie du développement,* Mémoire d'orthophonie, Université Paris VI, p. 13.

[21] Monfort M. et Juarez Sanchez A., op. cit. p. 50.

[22] Piérart B. (2008), « Introduction : les dysphasies de l'enfant », *A.N.A.E.* 99, tome 4, vol. 20, 192-194, p. 192.

dysphasie pour des enfants ayant une lésion cérébrale, à condition que celle-ci soit survenue avant le développement langagier (sans fixer un âge limite précis). Elle utilise alors l'appellation de dysphasie « lésionnelle ». Gérard[23] précisait aussi que « l'existence d'une lésion cérébrale patente dont on sait qu'elle est survenue avant la naissance ou dans la période périnatale n'exclut pas le diagnostic de dysphasie », alors que dans le cas d'une lésion cérébrale survenue dans l'enfance, on parlera d'aphasie acquise.

Dans cette définition de la dysphasie, mettant en avant trois notions principales : la durée, la gravité et l'absence d'autres déficits pouvant expliquer le trouble, nous remarquons que seul le critère de durée marque une différence entre le retard de langage et la dysphasie. Or ce critère ne peut s'apprécier que sur le long terme. Gérard a introduit les expressions « troubles structurels » et « troubles fonctionnels » pour tenter de clarifier la distinction entre le retard de langage et la dysphasie.

- **Troubles structurels versus troubles fonctionnels**

Pour expliciter cette différenciation terminologique Gérard[24] compare le langage à une construction comprenant un cadre et un contenu. Le retard de langage correspondrait alors à une atteinte du contenu linguistique et serait lié à une immaturité linguistique. Il ne toucherait pas la structure profonde du langage, c'est pourquoi il régresserait avant l'âge de six ans. Il est qualifié de « trouble fonctionnel » du développement du langage. Gérard détermine des traits caractéristiques des retards « simples » que nous développerons dans la partie diagnostic. La dysphasie serait quant à elle une atteinte du cadre linguistique, de l'architecture du langage, à caractère permanent. Il parle alors de « trouble structurel ».

D'Alboy résume cette idée lorsqu'elle dit que la dysphasie « est une atteinte du cadre linguistique, ce qui explique la permanence du déficit et non une atteinte du contenu (trouble fonctionnel) résultant d'un mauvais remplissage du cadre et susceptible de s'amender grâce à une optimisation des conditions de stimulation »[25].

Dans un article plus récent, Gérard affirme qu'une des spécificités des troubles structurels par rapport aux troubles fonctionnels est que « l'examen psycholinguistique révèle des profils particuliers montrant que l'atteinte des capacités linguistiques ne se fait pas en « tout ou rien », mais peut toucher en des points spécifiques la construction de l'organe

[23] Gérard C.-L., *L'enfant dysphasique,* op. cit.
[24] Ibid.
[25] D'Alboy A. (2001), « Dysphasies : Définition du concept et technique de remédiation », *A.N.A.E.* 61, tome 1, vol. 13, 21-25, p. 21.

langagier »[26]. Cette affirmation semble contredire « l'homogénéité relative » décrite par Ajuriaguerra.

- **À la recherche de signes positifs**

La distinction que fait Gérard entre les troubles fonctionnels et structurels constitue, en quelque sorte, une conceptualisation de la différence entre les retards de langage et les dysphasies mais ne permet pas d'affiner la définition de la dysphasie en y ajoutant des signes positifs précis. Un certain nombre de recherches ont été menées dans le but d'identifier des anomalies particulières dans le langage de l'enfant, permettant d'affirmer que l'on est en présence d'un trouble dysphasique. Cependant aucune étude n'a aboutit à la mise en évidence de « signes positifs formels susceptibles de marquer une frontière précise de la dysphasie et de nous aider dans le processus d'identification des enfants dysphasiques »[27], d'autant plus que ces études, souvent anglo-saxonnes, portent donc sur des groupes d'enfants dits « SLI », c'est-à-dire ayant un trouble spécifique de développement du langage, dans l'acception large du terme. C'est pourquoi elles ne sont pas pertinentes en ce qui concerne spécifiquement la dysphasie. Gérard a formulé six marqueurs de déviance pouvant nous orienter vers un diagnostic de dysphasie. La présence de trois des six marqueurs serait significative pour parler de dysphasie. Considérant les difficultés auxquelles on se heurte lorsqu'il s'agit de définir et de délimiter avec précision ce qu'est la dysphasie, on comprend que le diagnostic ne se limite pas à la recherche de ces marqueurs de déviance mais se base sur un recueil de données multiples, à la fois objectives et subjectives, anamnestiques et cliniques, médicales et linguistiques.

C. Diagnostic

Nous reprendrons dans cette partie les trois étapes du diagnostic telles qu'elles sont décrites par Gérard dans son livre *L'enfant dysphasique*[28].

1. « Confirmer le caractère significatif du déficit verbal »

Il faut pratiquer une évaluation des capacités verbales de l'enfant à l'aide de tests standardisés permettant de démontrer la significativité du déficit par rapport à une norme établie. Il faut explorer de manière assez complète les versants expressif et réceptif du langage

[26] Gérard C.-L., « Place des syndromes dysphasiques parmi les troubles du développement du langage chez l'enfant », op. cit. p. 8.
[27] Monfort M. et Juarez Sanchez A., op. cit. p. 57.
[28] Op.cit.

de l'enfant. Pour les enfants de moins de trois ans, Gérard préconise le recours à des échelles d'acquisition que l'on complète au moyen d'observations directes et en fonction des données recueillies auprès des parents. Dans tous les cas il est nécessaire d'évoquer avec eux le développement langagier de l'enfant et de combiner les données quantitatives à une observation plus qualitative.

2. *« Le diagnostic différentiel »*

Pour poser le diagnostic de dysphasie, il faut d'abord éliminer d'autres hypothèses :

- ✓ **Un déficit auditif** : il est nécessaire de faire passer un examen audiométrique complet pour écarter un trouble perceptif grave. Ceci est d'autant plus important que le langage d'un enfant sourd peut présenter des similitudes avec le langage d'un enfant dysphasique et leurs troubles peuvent donc être confondus.

- ✓ **Une atteinte des organes de la parole :** Un examen ORL complet est essentiel afin de vérifier l'intégrité des différents organes utiles à la parole.

- ✓ **Une anomalie cérébrale** : un examen neurologique permet d'écarter une pathologie cérébrale ou la présence d'une lésion cérébrale.

- ✓ **Le retard mental :** le recueil dans l'interrogatoire de données montrant que le développement moteur s'est fait de façon anormale ou retardée pourrait nous orienter vers un retard mental selon Gérard. Dans tous les cas des épreuves psychométriques sont indispensables pour poser le diagnostic de dysphasie ; elles doivent mettre en évidence un écart significatif entre des fonctions motrices, sensorielles et cognitives préservées, et des fonctions langagières déficitaires. Le psychologue doit par exemple retrouver au WISC[29] une dissociation significative entre le QI verbal et le QI performance, en faveur de ce dernier. A l'aide du K-ABC[30], il peut également rechercher une nette dissociation entre le traitement séquentiel et simultané des informations

[29] Wechsler D. (2005), *WISC-IV, Wechsler Intelligence Scale for Children-fourth edition. Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants-4e édition,* Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

[30] Kaufman A. et Kaufman N.L. (1993), *K-ABC, The Kaufman Assessment Battery for Children, Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant,* Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

- ✓ **Trouble envahissant du développement :** la différenciation principale tourne autour du désir immense de communiquer de l'enfant dysphasique. L'observation du comportement de l'enfant est fondamentale. Le diagnostic est du ressort du psychologue ou du pédopsychiatre.

- ✓ **Retard « simple » de parole et de langage :** c'est le diagnostic différentiel le plus difficile à affirmer. Pour nous aider dans cette démarche nous pouvons nous référer aux traits caractéristiques du retard de parole et de langage signalés par Gérard, à savoir :

  → Les altérations de la parole et du langage vont dans le sens d'une simplification, ce qui montre l'immaturité du système linguistique.

  → On observe une atteinte homogène des différents secteurs linguistiques.

  → L'amélioration est souvent rapide.

3. « Le diagnostic positif de dysphasie »

Gérard a établit six marqueurs de déviance qu'il considère comme des anomalies particulières au langage des enfants dysphasiques. Par mesure de prudence probablement, pour éviter que certains prennent des raccourcis et limitent le diagnostic de la dysphasie à la recherche de ces marqueurs, il effectue une certaine mise au point avant leur énumération.

Gérard insiste sur le fait que ces marqueurs ne sont pertinents qu'après avoir établi le caractère significatif du déficit linguistique et éliminé les diagnostics différentiels. De façon isolée, ils ne permettent pas d'évoquer un trouble dysphasique. De plus, il est nécessaire de bien prendre en considération les différents éléments « anamnestiques, cliniques, et comportementaux », ainsi que le ressenti des parents et de l'enfant, et le « sentiment subjectif de handicap »[31].

[31] Gérard C.-L., *L'enfant dysphasique,* op.cit. p. 43.

Les marqueurs de déviance sont :

- ✓ **Les troubles de l'évocation lexicale** : ils se manifestent par un manque de disponibilité lexicale, des persévérations verbales ou des paraphasies. Avant de parler de troubles de l'évocation lexicale il faut être sûr que le mot fait partie du lexique fonctionnel de l'enfant.

- ✓ **Les troubles vrais de l'encodage syntaxique** : ils se traduisent par une dyssyntaxie ou un agrammatisme.

- ✓ **Les troubles de la compréhension verbale** : il s'agit de difficultés de compréhension des messages verbaux, en l'absence d'insuffisances lexicales ou mnésiques.

- ✓ **L'hypospontanéité verbale** : elle se traduit par une faible incitation verbale et la réduction de la longueur moyenne des énoncés.

- ✓ **Le trouble de l'informativité** : il correspond à une incapacité de l'enfant à transmettre verbalement un message précis, indépendamment des difficultés d'intelligibilité de la parole.

- ✓ **La dissociation automatico-volontaire :** elle se manifeste par l'impossibilité d'émettre volontairement, ou sur demande, certains mots ou énoncés, qui par ailleurs peuvent être prononcés de façon automatique ou spontanée.

Gérard affirme, suite aux résultats d'une étude statistique, que la présence de trois de ces marqueurs permet de poser le diagnostic de dysphasie, à condition, bien entendu, d'avoir mené correctement les étapes précédentes du diagnostic. Ces critères sont donc bien « spécifiques même s'ils n'ont pas de valeur pathognomonique ».

D. Classifications

Les approches francophones emploient majoritairement le terme de « dysphasie» afin de distinguer cette pathologie, au caractère grave et durable, dans la vaste classe des troubles spécifiques du langage oral. Pourtant, même si l'utilisation du mot « dysphasie » est réservée à un trouble particulier, ce terme regroupe un ensemble très hétérogène de symptômes linguistiques. C'est pourquoi certains auteurs ont essayé d'élaborer des classifications permettant de différencier plusieurs « types » de dysphasie.

1. La classification de Rapin et Allen (1983)[32]

Ces auteurs décrivent six formes de dysphasie :

- **Agnosie verbale auditive ou « surdité verbale » :** le patient présente un trouble massif de la compréhension. Son expression est limitée, voire nulle, même en répétition. Il peut y avoir un jargon.

- **Dyspraxie verbale :** la compréhension est normale ou quasi normale. La parole et l'articulation sont très atteintes, même en répétition. Il y a un trouble majeur de la fluence verbale.

- **Déficit de programmation phonologique :** la compréhension est préservée mais l'expression est très altérée, bien que fluide. La parole présente de nombreuses erreurs de substitution et de segmentation, et les productions sont parfois inintelligibles.

- **Déficit phonologique syntaxique :** c'est le syndrome le plus fréquent. Il associe, comme son nom l'indique, un trouble de la phonologie, qui se traduit par d'importantes difficultés de prononciation, à trouble syntaxique caractérisé par l'absence des mots fonctions et des traits morphologiques. La compréhension est meilleure que l'expression.

- **Déficit sémantico-pragmatique :** l'expression est fluente, voire logorrhéique, avec une bonne correction phonologique et syntaxique, mais peu efficace. Ce qui fait la spécificité de ce syndrome est l'altération sévère de l'aspect pragmatique, se traduisant par un langage peu informatif, inadéquat, et un manque de respect des règles conversationnelles. La compréhension est aussi très atteinte.

- **Déficit lexico-syntaxique :** il se manifeste par un manque du mot avec dissociation automatico-volontaire et une syntaxe immature en ce qui concerne l'expression. La compréhension des énoncés complexes est difficile.

2. La classification de Le Heuzey, Gérard et Dugas (1990)

Ces auteurs présentent une classification basée sur le modèle neuropsychologique de Crosson[33] (représenté ci-dessous), qui décrit les relations réciproques entre trois centres de l'hémisphère gauche :

[32] Citée dans Monfort M. et Juarez Sanchez A., op.cit. p. 64.

[33] Crosson B. (1985), "Sub-cortical functions in language: a working model", *Brain and Language* 25, 257-292, cité dans Gérard C.-L. (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 26.

- ✓ Les centres corticaux antérieurs : c'est le lieu de l'encodage qui comprend le centre formulateur et le centre programmateur. Le premier s'occupe du choix du contenu sémantique et syntaxique, et le second détermine la suite des « opérations nécessaires à l'actualisation de ce contenu ».[34]
- ✓ Les centres corticaux postérieurs permettent le décodage.
- ✓ Les centres sous-corticaux contrôlent la cohérence du fonctionnement du système.

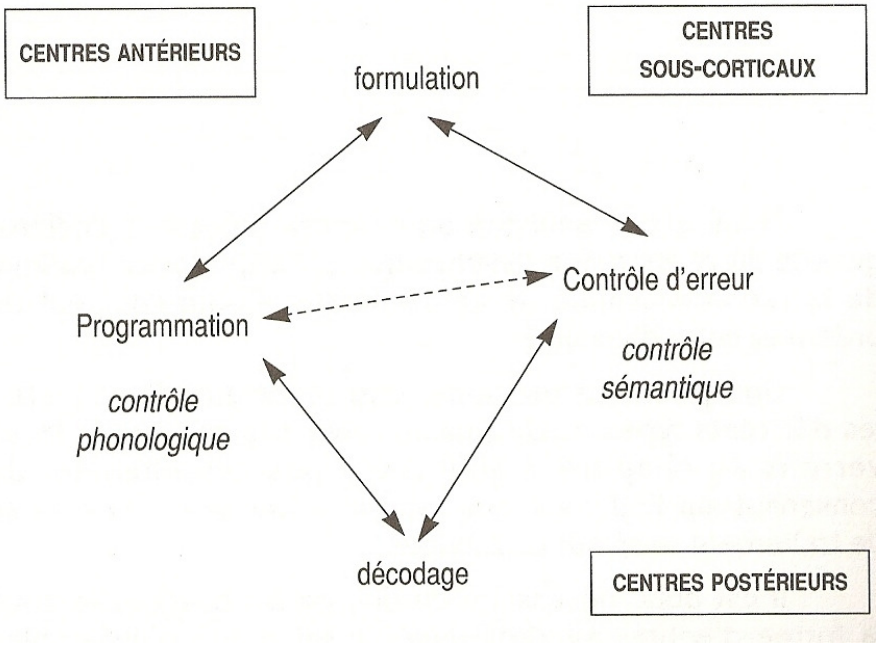


Figure 1 : Représentation schématique du modèle de Crosson

Ils identifient cinq syndromes dysphasiques :

- **Syndrome phonologique-syntaxique :** les symptômes sont les mêmes que dans la classification de Rapin et Allen. Il serait dû à un déficit de la liaison formulation-programmation. Il y aurait souvent des troubles psychomoteurs associés.

- **Trouble de production phonologique :** il serait du à une atteinte du contrôle phonologique. Les difficultés sont surtout expressives. La fluence est normale mais on note des déformations phonologiques non systématisées qui rendent le discours parfois peu intelligible.

[34] Gérard C.-L., *L'enfant dysphasique*, op.cit. p. 27.

- **Dysphasies réceptives :** elles sont dues à une déficience du décodage. La compréhension est donc très altérée. L'expression, nettement mieux préservée, présente tout de même fréquemment des paraphasies et un manque du mot.

- **Dysphasie mnésique ou lexicale-syntaxique :** elle est liée à une atteinte du contrôle sémantique. Les troubles caractéristiques sont un manque du mot et une dyssyntaxie qui altèrent l'informativité du discours.

- **Dysphasie sémantique-pragmatique :** elle correspond au déficit sémantico-pragmatique décrit par Rapin et Allen et serait due à un trouble de la fonction de la formulation. Le langage peut faire illusion car les aspects formels phonologiques et syntaxiques ne sont pas touchés mais le trouble pragmatique est prégnant tant sur le plan expressif que réceptif. De façon imagée, ce trouble est parfois nommé « cocktail party syndrome ».

Voici un tableau de Gérard[35] permettant de synthétiser les corrélations entre les marqueurs de déviance et les différents syndromes dysphasiques.

SYNDROMES / MARQUEURS	Phonologique Syntaxique	Production Phonologique	Kinesthésique Afférente	Réceptive	Lexicale Syntaxique	Sémantique Pragmatique
Hypospontanéité	+	-	+	-	-	-
Dissociation automatico-volontaire	+	±	+	-	-	-
Trouble encodage syntaxique	+	+	-	+	+	-
Manque du mot	-	+	-	+	++	-
Trouble compréhension	±	-	-	+	+	+
Trouble informativité	-	-	-	+	+	++

Tableau 1: Répartition des marqueurs de déviance dans les différents syndromes dysphasiques

.

[35] Gérard C.-L., *L'enfant dysphasique*, op.cit. p.43.

E. Hypothèses étiologiques

Cette partie est volontairement nommée « hypothèses » étiologiques pour mettre en avant le fait qu'aucune cause directe et unique n'a été clairement isolée jusqu'à maintenant. Les recherches actuelles se portent principalement sur la possibilité de facteurs génétiques et neurobiologiques.

1. Des facteurs environnementaux ?

Aucune étude menée n'a démontré un lien significatif de cause à effet entre un éventuel problème relationnel, psychoaffectif et la présence d'un trouble dysphasique. En revanche, il n'est pas improbable que la dysphasie, altérant les interactions de l'enfant avec son entourage, soit à même d'entraîner un déficit socio-émotionnel.

2. Les manifestations neurologiques

Le diagnostic de dysphasie implique l'absence de lésion cérébrale. Cependant des études ont mis en évidence des anomalies de la symétrie hémisphérique ; le cerveau des personnes dysphasiques serait organisé différemment. Habituellement nous observons une asymétrie des hémisphères cérébraux avec une dominance à gauche, or on trouverait parmi la population dysphasique (mais aussi dyslexique) un pourcentage plus élevé de personnes présentant une symétrie hémisphérique, voire une asymétrie inverse, essentiellement dans les aires pariéto-occipitales ou pariéto-temporales. Une publication de Jernigan et coll.[36], par exemple, signale que nous retrouvons plus fréquemment une asymétrie temporale en faveur de l'hémisphère droit, chez les enfants présentant des troubles spécifiques de développement langagier.

3. Les facteurs génétiques

Un certain nombre de recherches qui s'appuient sur l'observation de formes familiales ainsi que sur l'étude de jumeaux, soutiennent l'hypothèse de l'existence d'un facteur génétique de la dysphasie.

D'une étude à l'autre les chiffres ne sont pas strictement identiques, mais toutes sont d'accord pour dire que la présence d'antécédents familiaux augmente le risque de développer une dysphasie. « Si le risque d'une population tout venant est de O.5, il passe à 2.1 dans une

[36] Jernigan J., Hesselink J.R., Sowell E., Tallal P. (1991), « Cerebral morphology on MRI in language / learning impaired children », *Archives of neurology*, 48, 539-545.

famille où il y a déjà un antécédent chez un membre de la famille au premier degré, à 2.8 si celui-ci est du même sexe ».[37]

Les études comparant les jumeaux monozygotes et hétérozygotes mettent en évidence un pourcentage beaucoup plus fréquent de jumeaux monozygotes partageant le diagnostic de dysphasie. En effet, « le risque est de .33 pour les jumeaux dizygotes mais de .71 pour les monozygotes »[38]. Ces données statistiques réduiraient les possibilités d'évoquer les facteurs environnementaux comme causes de la dysphasie. Des auteurs comme Bishop vont jusqu'à affirmer que « l'analyse statistique des données sur les jumeaux indique que l'environnement joue un rôle négligeable au contraire des gènes dont l'influence est significative, avec une estimation de l'hérédité […] variant habituellement entre environ 50 à 75 % chez les enfants d'âge scolaire »[39].

L'implication de facteurs génétiques dans les causes de la dysphasie semble être une hypothèse plausible. Cependant les essais d'identification d'un gène du langage, qui pourrait être tenu responsable de ces troubles en cas d'anomalie, demeurent infructueux. Bishop rapporte le cas d'une famille londonienne pour laquelle la présence de troubles du langage chez 50% des enfants d'un parent atteint de ces mêmes troubles serait provoquée par « une mutation d'un petit fragment d'ADN sur un gène du chromosome 7 »[40] identifié comme FOXP2. Il s'agit cependant d'une exception et ce gène n'est pas spécifiquement dédié au langage. D'ailleurs, cette anomalie ne se retrouve pas chez la plupart des sujets ayant des troubles du langage. Les troubles du langage seraient donc comparables « aux troubles génétiques complexes comme l'asthme ou le diabète latent pour lesquels les modèles d'hérédité ne correspondent pas aux structures connues d'hérédité dominante ou récessive »[41].

Toutes les étapes de description de la dysphasie développementale, de la définition aux hypothèses étiologiques, nous ont montré sa complexité et son hétérogénéité. La connaissance que nous en avons s'affine mais demeure incomplète, ce qui nécessite d'associer les données théoriques à des observations cliniques individuelles, approfondies et suivies, pour aider au mieux chaque enfant.

---

[37] Monfort M. et Juarez Sanchez A., op. cit. p. 80.
[38] Ibid.
[39] Bishop D.V.M. (2008), « Les causes des troubles spécifiques du langage chez l'enfant », *A.N.A.E.* 99, tome 4, vol. 20, 196-201, p. 198.
[40] Ibid.
[41] Ibid.

II. Langue seconde : acquisition, apprentissage, enseignement

A. *Précisions terminologiques*

1. *Langue maternelle / Langue seconde / Langue étrangère*

- **Langue maternelle (LM)**

Des trois termes, c'est celui qui nous semble le plus facile à définir. Pourtant la notion de langue maternelle n'est pas si univoque qu'elle n'y paraît. Il s'agit de la première langue parlée, celle de la petite enfance. Selon Jean-Marc Defays, « elle détermine le développement cognitif, affectif, social de chaque individu »[42]. C'est la langue de la première socialisation.

Dans certains cas de familles mixtes[43], nous pouvons considérer que les enfants possèdent deux langues « maternelles ». Souvent le choix de s'exprimer dans une langue ou l'autre dépend du contexte et du type d'échange, mais il n'est pas possible d'affirmer que l'une des deux est dominante. De plus, la langue maternelle n'est pas forcément la plus utilisée. Dans les familles immigrées par exemple, son usage est souvent réservé au domicile et au cercle familial. Aussi, la langue maternelle n'est pas toujours la mieux connue, comme nous pouvons le constater à Malte. En effet, si les jeunes considèrent le maltais comme leur langue maternelle (il s'agit de la langue nationale), la plupart admettent qu'ils maîtrisent mieux l'anglais, qui bénéficie, au même titre que le maltais, du statut de langue officielle. Enfin, si paradoxal que cela puisse sembler, la langue maternelle n'est pas systématiquement celle de la mère. En effet, certains couples mixtes choisissent de ne parler qu'une langue à leur enfant, celle du lieu où ils résident, par exemple, qui peut être le pays natif du père. Pour éviter ces ambiguïtés, certains préfèrent parfois parler de langue première et utilisent l'abréviation L1.

- **Langue seconde**

Le concept de français langue seconde est apparu dans un contexte historique précis ; au moment de l'indépendance des colonies francophones. Aujourd'hui dans ces pays, le français, pourtant concurrencé par les langues nationales, conserve le statut de langue seconde ainsi qu'une certaine influence. Par extension, l'intitulé « langue seconde » désigne

[42] Defays J.-M. (2003), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Liège : Mardaga, p. 28.

[43] Nous entendons par famille mixte, une famille où les parents ne partagent pas la même langue maternelle.

actuellement l'apprentissage d'une langue, autre que la langue maternelle, au sein d'un environnement permettant une exposition fréquente à cette langue. Par exemple, les immigrés installés en France sont, ou ont été, en situation d'apprentissage du français comme langue seconde. Jean-Marc Defays, qui reproche à ce concept d'être « fourre-tout », propose de « retenir la caractérisation selon laquelle les apprenants concernés par le français langue seconde ont été ou sont exposés de manière significative à la langue, avant ou pendant son apprentissage »[44]. Il précise également qu'il ne faut pas confondre « « langue seconde » avec « seconde langue » ou « deuxième langue » qui sont synonymes de langue étrangère »[45].

- **Langue étrangère**

La langue étrangère, serait alors celle que nous apprenons en dehors des lieux où elle est couramment pratiquée. À l'école, les élèves apprennent des langues étrangères quand ils assistent à des cours d'allemand ou d'anglais. En revanche, nous pourrions considérer que le choix de l'allemand, dans certains villages frontaliers d'Alsace, constitue une situation d'apprentissage de langue seconde, par exemple. La notion de langue « étrangère » est donc relative selon les contextes et surtout selon notre propre perception de la langue, c'est pourquoi J.-M. Defays propose d'attribuer à cette dénomination le sens très relatif de « langue perçue comme étrangère »[46]. Il décrit quatre critères qui influencent le sentiment d'étrangeté que nous ressentons par rapport à une langue :

- ✓ La distance matérielle : plus les pays où l'on parle cette langue sont éloignés géographiquement du notre, plus elle nous semble « étrangère ».
- ✓ La distance culturelle : une langue pratiquée par une population, dont les habitudes culturelles diffèrent considérablement des nôtres, paraît d'autant plus étrangère.
- ✓ La distance psychologique : l'existence de relations personnelles avec des locuteurs de la langue tend à la rendre moins « étrangère » à nos yeux.
- ✓ La distance linguistique : la présence de différences linguistiques fondamentales avec notre langue (sur le plan du système d'écriture ou de la phonétique, par exemple), accroît l'impression d'étrangeté.

La frontière entre les notions de langue étrangère et seconde n'est donc pas toujours clairement définie. D'ailleurs, une langue seconde peut être perçue comme étrangère. Il y a de fortes probabilités pour qu'une famille française amenée à s'installer au Japon ait davantage le

[44] Op. cit. p. 31.
[45] Ibid. p. 14.
[46] Ibid. p. 30.

sentiment d'apprendre une langue étrangère, qu'une langue seconde. Pour contourner ces problèmes terminologiques, la littérature utilise couramment, et nous procèderons de la même façon, le terme L2 pour désigner toute langue apprise en seconde intention, après la langue maternelle. Les auteurs anglophones parlent de « Second Language Acquisition » ou SLA. G. Yule, dans son livre *The Study of Language*[47], intitule un chapitre « second language acquisition/learning ». Cette formulation nous permet de glisser vers la différenciation entre l'apprentissage, l'acquisition et l'enseignement d'une langue, étrangère ou seconde.

2. *Acquisition / Apprentissage / Enseignement*

Plusieurs auteurs attribuent le terme d'acquisition à un développement spontané, non guidé, voire inconscient de la langue, alors que l'apprentissage est intentionnel, programmé, conscient et passe par un enseignement. C'est en effet la distinction faite par Yule lorsqu'il écrit: « the term "acquisition", when used of language, refers to the gradual development of ability in a language by using it naturally in communicative situations. The term "learning", however, applies to a conscious process of accumulating knowledge of the vocabulary and grammar of a language »[48]. Cette conception rejoint également celle de Cuq lorsqu'il dit que « le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel ; l'acquisition »[49].

J.M. Defays[50], en revanche, préfère une autre répartition que nous pouvons schématiser ainsi :

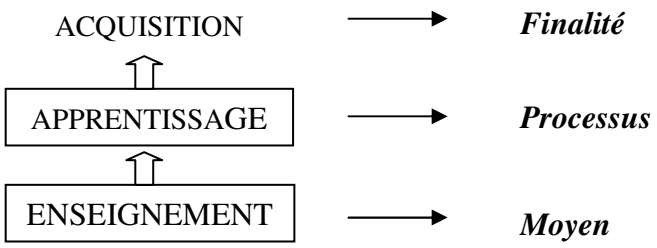


Figure 2 : Liens entre acquisition, apprentissage et enseignement selon Defays

L'enseignement représente donc selon lui un des moyens d'apprentissage d'une langue, qui se caractérise entre autres par l'intervention d'un professeur. L'apprentissage

[47] Yule G. (2006), *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 162.
[48] Ibid. p. 163.
[49] Cuq J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, p. 70.
[50] Op. cit. p. 15.

désigne alors tout processus personnel, conscient ou pas, qui a pour conséquence l'appropriation de nouvelles connaissances. Enfin, l'acquisition est la finalité de tout apprentissage.

Nous nous intéresserons donc essentiellement aux moyens déployés dans l'enseignement des langues étrangères et visant à stimuler des apprentissages pour permettre l'acquisition de connaissances.

B. L'acquisition d'une L2 : spécificités et difficultés

Alors que l'apprentissage de la langue maternelle s'opère, pour la majorité des personnes, de façon naturelle, spontanée et sans effort particulier (c'est pourquoi le terme « développement » est souvent utilisé), celui d'une deuxième langue, à l'inverse, paraît généralement laborieux et difficile. Nous allons évoquer quelques pistes explicatives de cette différence.

1. Les processus mentaux

- **Apprentissage par sélection / Apprentissage par réactivation**

À partir des travaux de Chomsky, Jean-Marc Defays[51] explique que l'apprentissage de la langue maternelle s'établirait selon *un processus de sélection*. À la naissance, l'enfant serait un polyglotte virtuel, c'est-à-dire qu'il serait disposé à apprendre n'importe quelle langue. Puis, au contact de ses proches, il ne retiendrait que les possibilités et les nuances significatives pour la langue à laquelle il est exposé ; « au fil des semaines, l'enfant a donc sélectionné les éléments compatibles avec son environnement linguistique »[52]. Il abandonnerait ainsi petit à petit les alternatives non utilisées par son entourage. Les babils des enfants comportent en effet des phonèmes qui ne sont pas pertinents dans la langue française, et qui vont disparaître progressivement de leurs émissions vocales. « En quelque sorte, nous avons appris la langue qui deviendra notre langue maternelle en sacrifiant nos compétences dans les langues qui nous deviendront conséquemment étrangères »[53].

L'apprentissage d'une langue étrangère s'effectuerait alors à partir d'*un processus de réactivation.* Acquérir une deuxième langue reviendrait à réactualiser des compétences non exploitées et mises de côté au cours de la jeune enfance.

[51] Op. cit.
[52] Boysson-Bardiès B. (1996), *Comment la parole vient aux enfants*, Paris : Odile-Jacob, p. 56.
[53] Defays J.-M., op. cit. p. 196.

- **Flexibilité et âge critique**

Yule soulève la question de l'« âge critique » au-delà duquel il serait difficile, voire improbable, d'accéder à une maîtrise complète d'une langue étrangère. En effet, même dans des situations dites « idéales » d'acquisition (en immersion complète par exemple), très peu d'adultes atteignent le niveau d'un locuteur natif. Il cite l'exemple de Joseph Conrad ; ses romans sont devenus des classiques de la littérature anglaise, mais son expression orale est nettement colorée par un accent polonais. Il émet l'hypothèse qu'après un certain âge, (qu'il situe aux alentours de la puberté) notre cerveau serait moins flexible et moins disposé à intégrer les caractéristiques d'une autre langue: « we might think of this process in terms of our inherent capacity for language being strongly taken over by features of the L1, with a resulting loss of flexibility or openness to receive the features of another language »[54].

- **Processus d'apprentissage inversés**

L'enfant maîtrise sa langue maternelle comme moyen de communication avant que celle-ci ne lui soit présentée comme objet d'étude et de réflexion à son entrée à l'école. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un cadre scolaire, on observe le phénomène inverse : l'enfant est amené à s'interroger sur la langue, son organisation alors qu'il ne l'a encore jamais utilisée pour communiquer.

Cette inversion des processus d'apprentissage a été décrite par Vygotski. En effet, il explique que « l'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture, la construction consciente et intentionnelle d'une phrase, la définition et la signification d'un mot, l'étude de la grammaire, toutes choses qui constituent habituellement le début de l'assimilation d'une langue étrangère. L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. C'est pourquoi on peut dire que le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut tandis que celui de la langue étrangère s'opère de haut en bas »[55].

Ces constats ont probablement influencé les méthodes d'apprentissage qui ont désormais une approche moins structurelle, et moins formelle des langues étrangères. L'enseignant doit chercher « à faire de la langue-objet d'étude une langue-moyen de communication »[56].

---

[54] Op. cit. p. 164.
[55] Vygotski L. (1997), *Pensée et langage,* traduction de F. Seve, Paris : La Dispute, p. 375.
[56] Defays J.-M., op. cit. p. 207.

2. *Comparaison des conditions d'apprentissage*

Les conditions d'apprentissage de la langue maternelle divergent sur bien des plans de celles d'une langue étrangère. Le développement langagier de l'enfant s'inscrit dans un processus d'apprentissage général qui englobe :

- ✓ L'apprentissage cognitif : l'acquisition des notions d'identité, de temps, de relations causales, par exemple ;
- ✓ L'apprentissage socio-affectif : l'intégration dans le cercle familial, les relations avec ses pairs, la construction de la personnalité ;
- ✓ L'apprentissage linguistique.

Ces apprentissages sont intégrés et inconscients. La différence avec l'acquisition d'une langue étrangère nous apparaît alors de façon évidente : il s'agit d'un apprentissage avant tout linguistique, dissocié et conscient, surtout lorsqu'il a lieu dans un contexte scolaire.

Enfin, il ne faut pas oublier que l'apprentissage d'une deuxième langue n'est pas stimulé et encouragé par la nécessité et l'envie de communiquer au quotidien, contrairement au développement de la langue maternelle. Defays rappelle que « tout apprentissage est conditionné par un besoin (une nécessité externe et/ou une motivation interne), que sans besoin communicatif l'acquisition d'une langue étrangère est peu probable, et que les progrès s'arrêtent dès que ce besoin est, ou semble être, satisfait »[57]. Or, lorsque nous apprenons une L2, nous disposons déjà d'un moyen de communication efficace dans la vie de tous les jours ; notre langue maternelle.

3. *Le statut de l'erreur : transfert et interlangue*

Ce sont deux notions fondamentales pour expliquer les spécificités de l'acquisition d'une L2 et les erreurs des apprenants.

- **Transfert**

Le transfert, dans le domaine de l'apprentissage des langues, peut se définir comme l'influence d'une langue précédemment acquise sur la langue cible[58]. Plus concrètement, il se manifeste par la présence au sein de la L2 de sons, expressions ou structures de phrases, issus de la L1. De la même façon, ce phénomène peut se constater d'une L2 vers une L3. De nombreux chercheurs tentent encore de déterminer si ce transfert joue un rôle favorable à

[57] Ibid. p. 219.
[58] La langue cible est la langue en cours d'apprentissage.

l'appropriation d'une langue, ou s'il représente une difficulté supplémentaire. Ils essaient également de savoir si cette influence induit des effets variables selon qu'il s'agisse de langues proches ou distinctes. Sans rentrer dans ces débats en cours, nous pouvons signaler qu'il existe deux types de transfert : les transferts positifs, aussi nommés phénomènes de facilitation proactive, qui aboutissent à une structure correcte, et les transferts négatifs, encore appelés phénomènes d'inhibition proactive ou interférences, qui à l'inverse provoquent des incorrections dans la langue cible.

Voici quelques exemples de productions illustrant la notion de transfert[59] :

- ◊ * Il sent horrible : cette production reprend l'utilisation du mot horrible que nous trouvons dans la phrase anglaise « it smells horrible », alors qu'en français il est plus adapté de dire « il sent mauvais ». Le transfert est négatif.
- ◊ * Pictures interestings : comme nous le ferions en français pour dire « des tableaux intéressants », l'adjectif est après le nom et il est accordé. C'est un transfert négatif car cette production n'est pas correcte en langue anglaise ; les adjectifs se placent devant le nom et ne s'accordent pas avec celui-ci.
- ◊ A beautiful picture : l'ordre des mots étant le même qu'en français (un beau tableau), le transfert est positif. Il permet de réaliser une formulation appropriée en langue anglaise.

La notion de transfert a un intérêt considérable en didactique ; il permet à l'apprenant, mais aussi à l'enseignant, une analyse des erreurs et une meilleure compréhension de leurs causes.

- **L'interlangue**

Vogel la définit comme « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible »[60]. Yule donne l'exemple de la phrase « *She name is Maria »[61] produite par une hispanique. Cette forme ne se retrouve pas dans les discours d'adultes ou d'enfants anglophones et ne s'appuie pas non plus sur une structure espagnole. L'interlangue témoigne donc d'un système linguistique intermédiaire, en construction, propre à chaque

[59] Le symbole * annonce une structure grammaticale incorrecte.

[60] Vogel K. (1995), *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, traduction de J.-M. Brochée et J.-P. Confais, Toulouse : PUM, p. 20.

[61] Op. cit. p. 167.

apprenant de langue étrangère ou seconde. Cette notion permet « d'appréhender les productions et les erreurs d'apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration »[62].

- **Les erreurs interlangagières et intralangières**

Deux types de fautes sont recensés dans les productions d'apprenants de L2. Les erreurs interlangagières résultent d'un tranfert négatif, alors que les erreurs intralangagières sont la manifestation du développement du système de la langue cible. Par exemple, l'énoncé * « I bringed the book » témoigne de la maîtrise de la formation du prétérit en anglais (infinif sans to « bring » + ed), mais la forme irrégulière de ce verbe (I brought) n'est pas assimilée. Ces deux formes d'erreurs, qui peuvent coexister, font partie de l'interlangue, au sein de laquelle se mêlent des éléments corrects et incorrects.

C. Les principales méthodes d'enseignement des langues étrangères

1. La didactique des langues étrangères

Avant d'évoquer les méthodes d'enseignement des langues étrangères, arrêtons-nous sur les origines et les influences de la science qui les sous-tend.

- **Bref historique de la didactique des langues**

La didactique des langues est née en même temps que les langues dites aujourd'hui « classiques » : le latin et le grec, qui ont été imposée sur les territoires conquis. Après leur disparition, ces langues ont continué à être enseignées pour la référence culturelle et l'intérêt linguistique qu'elles représentent. Les méthodes étaient exclusivement basées sur la grammaire et la traduction. L'enseignement des langues vivantes a ensuite calqué les mêmes procédés. Ce n'est qu'à partir des années cinquante que la didactique des langues étrangères s'est pleinement constituée en tant que pratique et discipline spécifique. Cet essor s'explique par la multiplication des besoins en langues étrangères liée en grande partie au développement des relations internationales, à la mondialisation de l'économie, aux déplacements des populations. La didactique des langues étrangères a également bénéficié d'avancées fondamentales de plusieurs domaines, à l'intersection desquels elle se situe.

[62] Cuq J.-P., op. cit. p. 240.

- **La didactique des langues : un carrefour interdisciplinaire**

Le caractère interdisciplinaire de la didactique des langues a longtemps nuit à sa reconnaissance en temps que science indépendante. Elle évolue en effet entre trois pôles fondamentaux, à savoir : la langue, le monde, et le sujet. Elle se situe donc à l'intersection de la linguistique, des sciences sociales, et de la psychologie.

- **Didactique et pédagogie**

Même si J.-P. Cuq affirme que des confusions sont inévitables entre ces termes et que « le conflit […] est à peu près insoluble »[63], nous pouvons illustrer la distinction et les liens qu'ils entretiennent en reprenant le schéma proposé par J.-M. Defays[64] :

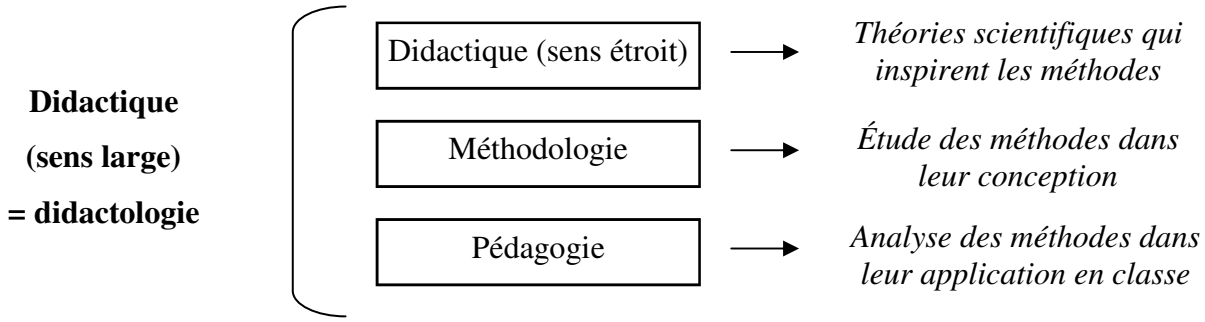


Figure 3 : Didactique, méthodologie et pédagogie selon J.-M. Defays

2. *La méthode grammaire-traduction*

Il s'agit de la méthode directement issue de l'enseignement des langues classiques. Elle visait davantage une connaissance grammaticale et littéraire de la langue, qu'une utilisation réelle pour communiquer. Elle se focalisait sur l'apprentissage déductif de règles grammaticales et de listes de vocabulaire. L'entraînement prenait la forme d'exercices de mémorisation, d'applications des règles de grammaire, et comme son nom l'indique, de traductions de phrases, puis de textes. L'accent étant mis sur la langue écrite. La pratique orale était très limitée, et les cours, d'aspect magistral, se déroulaient dans la langue maternelle des apprenants. Nous comprenons aisément pourquoi ce procédé, probablement efficace dans l'enseignement des langues anciennes, mais inadapté aux langues vivantes, est tombé en désuétude au cours de la première moitié du XXe siècle.

[63] Op. cit. p. 189.
[64] Op. cit. p. 14.

3. *Les méthodes directes*

À l'opposé de la méthode grammaire-traduction, les méthodes directes s'intéressent en priorité à la langue orale dans son utilisation courante. Elles s'inspirent des pratiques des familles bourgeoises, lesquelles choisissaient des nurses parlant une langue étrangère, afin que leurs enfants apprennent naturellement une deuxième langue. Ces méthodes essaient donc de récréer les processus d'acquisition de la langue maternelle ; tout recours à cette dernière, et par conséquent à la traduction, est donc proscrit. Le vocabulaire, introduit de manière inductive et implicite, ainsi que la prononciation, constituent les deux axes principaux de l'enseignement. L'écrit, tout comme les aspects grammaticaux sont relégués au second plan. L'écoute et la prise de parole sont encouragées chez l'apprenant. Très populaires dans la première moitié du XXe siècle, parallèlement au déclin de la méthode grammaire-traduction, elles ont rapidement été évincées par l'avènement des méthodes structuro-behavioristes.

4. *Les méthodes structuro-behavioristes*

Ces méthodes ont vu le jour dans les années cinquante grâce aux apports conjoints de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste ; deux courants de pensées influents de cette époque. La linguistique structurale conçoit le langage comme un système composé d'unités de rangs différents, qu'il suffit d'assembler et de mettre en relation pour transmettre de l'information. Les psychologues behavioristes, quant à eux, étudient les comportements observables, parmi lesquels se trouve la pratique d'une langue. Selon eux son acquisition s'expliquerait en termes de réactions à des stimuli extérieurs et relèverait donc d'un conditionnement, que l'enseignement pourrait créer par le recours à des répétitions mécaniques. Les méthodes inspirées de ces deux courants sont donc rigoureuses et contraignantes.

Les apprenants sont astreints à des exercices rébarbatifs (écoutes et répétitions de phrases stéréotypées, « drills »[65]), qui ont pour seul objectif de favoriser la mise en place de mécanismes. L'utilisation de la langue maternelle, considérée comme néfaste à cause des interférences qu'elle crée, est bannie. L'oral est très favorisé, au détriment de l'écrit. La grammaire, bien qu'elle soit introduite de façon implicite et réduite à des automatismes syntaxiques, représente pourtant la préoccupation centrale. Les supports proposés (dialogues, textes) sont constitués de toute pièce en fonction des structures grammaticales visées ; ils n'ont rien d'authentique et sont présentés en dehors de tout contexte de communication.

[65] Exercices visant la répétition intensive de structures grammaticales

Ces méthodes coïncident également avec l'essor de nouvelles technologies, en matière d'enregistrement et de supports audiovisuels, qu'elles exploitent largement ; la création de nombreux laboratoires de langue en est l'illustration.

La première version des méthodes structuro-behavioristes a vu le jour aux États-Unis, impulsée par des besoins politiques. Les didacticiens se sont vus confier la tâche d'élaborer une technique permettant l'apprentissage rapide des langues étrangères, à destination des soldats, des cadres et des diplomates, lors de l'entrée du pays dans la seconde guerre mondiale. Cette méthode, dite audio-orale, est ensuite devenue la référence en enseignement des langues. Dans les années soixante, les didacticiens français mettent en place des méthodes, selon les mêmes principes, qu'ils nomment « audio-visuelles », parmi lesquelles la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) qui ouvre la voie, par certains aspects, aux approches communicatives. « Elle met davantage la grammaire au service de la communication et elle sollicite plus activement la réflexion des apprenants au cours d'activités de compréhension »[66].

Ces méthodes, qui permettent, il est vrai, d'apprendre assez rapidement les bases d'une langue étrangère, ne répondent cependant pas aux véritables besoins de communication des apprenants.

5. *Les méthodes communicatives*

- **De nouvelles données scientifiques**

Comme nous l'avons signalé précédemment, la didactique des langues étrangères se trouve au confluent de la linguistique, de la psychologie et des sciences sociales. L'évolution des grandes théories dans ces domaines génère donc de nouvelles approches en ce qui concerne l'enseignement des langues. L'émergence des méthodes communicatives, au cours du dernier quart de siècle, s'inscrit dans un contexte de remise en cause du structuralisme et des théories behavioristes de l'apprentissage. D'une part l'attention des linguistes se tourne sur la langue envisagée comme un moyen de communication et d'interaction sociale, et non plus seulement comme un jeu de construction. Ils se penchent sur la communication en contexte et les actes de langage, décrits dans les travaux de Searle[67] ; la pragmatique connaît un essor considérable. La notion de « compétence de communication », développée par le sociolinguistique Hymes en 1972, est également un concept clé à la base des changements d'orientation en didactique des langues étrangères. Selon Hymes, la compétence de

[66] Defays J.-M., op. cit. p. 229.
[67] Searle J.R. (1969), *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: CUP.

communication combine la connaissance de « normes de grammaire » mais aussi de « normes d'emploi » ; « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique[68] ». Les approches communicatives s'intéressent autant au sens de l'énoncé dans une situation de communication qu'à la forme et la structure de la langue. D'autre part, l'avènement des sciences cognitives, qui ont pour objet d'étude les mécanismes internes, les processus mentaux responsables des apprentissages, signent le déclin des théories behavioristes et des méthodes d'enseignement qui en découlaient. L'acquisition d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère est alors envisagée comme une construction progressive, se manifestant par des interlangues successives, et évoluant naturellement en communiquant.

- **Les principes des méthodes communicatives**

Les méthodes communicatives représentent un renversement du principe de l'apprentissage des langues. Avant leur apparition, on pensait qu'il était indispensable de commencer par enseigner différents aspects de la langue (prononciation, vocabulaire, syntaxe) avant de pouvoir l'utiliser pour communiquer. L'approche communicative s'appuie sur le principe que c'est seulement en communiquant que nous pouvons apprendre la langue ; la communication est alors à la fois le moyen et la fin de l'apprentissage.

L'enseignement des langues étrangères ne s'attarde plus sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais sur le sens de la communication. Il s'articule autour de « fonctions langagières », recensées dans le « Niveau-Seuil » que nous évoquerons ultérieurement. Les exercices et précisions d'ordre lexical ou grammatical découlent de situations de communication et sont présentés en vue d'interactions verbales à venir qui sont vivement encouragées au sein du groupe. Ces méthodes préconisent donc la mise en place de situations réelles ou plausibles d'échanges, au moyen de dialogues et de jeux de rôles par exemple. L'objectif n'est pas l'accumulation de « savoirs », mais la mise en place de « savoir-faire » linguistiques et de la compétence de communication, qui nécessitent la prise en compte du contexte et l'adaptation à l'interlocuteur. Les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe, mais sont composés, de façon préférentielle, de documents authentiques. Toutefois, leur exploitation est parfois difficile en pratique, notamment avec des apprenants débutants, et le recours à des dialogues fabriqués peut être bénéfique, s'ils présentent « un caractère vraisemblable suffisant pour qu'ils puissent être analysés au niveau

[68] Hymes D.H. (1972), « On Communicative Competence », *in*: Pride J.B. et Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269-293. Traduit dans Hymes D. H. (1984) *Vers la compétence de communication,* Paris : CREDIF-Hatier, p. 47.

communicatif [69]». C'est à partir de l'émergence de ces méthodes et sous l'influence de la mise en avant du concept fondamental d'interlangue, que l'erreur change de statut et acquiert une fonction formative. L'élève, quant à lui, devient un « apprenant » et par conséquent un acteur de son apprentissage. Sa participation est fortement sollicitée.

- **L'évolution des méthodes communicatives**

Les premières versions de ces méthodes ne sont pas pleinement satisfaisantes. L'accent est mis sur la langue orale au détriment de l'écrit. Elles bannissent tout recours aux « drills » et aux explications grammaticales. En voulant tout étudier en contexte, la grammaire est quasiment inexistante et les apprenants présentent des lacunes évidentes. Nous pouvons dire que ces méthodes pèchent par excès.

Dans les années 90 leurs faiblesses sont pointées et quatre compétences indispensables sont définies, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. L'écrit retrouve donc une place dans le cours de langue, ainsi que la grammaire, sous forme d'une réflexion portant sur des productions en contexte et permettant l'induction de règles syntaxiques. L'apprenant est également amené à développer une compétence méthodologique ; il est encouragé à acquérir des stratégies de réflexion sur son apprentissage.

D. L'influence du Conseil de l'Europe sur la didactique des langues

La didactique des langues évolue également en fonction des enjeux politiques : comme nous l'avons par exemple évoqué, les méthodes structuro-behavioristes ont été conçues initialement pour les besoins de l'armée américaine. Fondé en 1949, le Conseil de l'Europe, instance indépendante de l'Union Européenne se doit de remplir plusieurs missions dont une qui intéresse particulièrement l'enseignement des langues : « promouvoir la prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs communes, partagées, et dépassant les cultures particulières »[70]. Le Conseil de l'Europe a joué un rôle éminent dans la diffusion de l'approche communicative.

[69] Bérard E. (1991), *L'approche communicative : théorie et pratiques,* Paris : CLE international, p. 52.
[70] Rosen E. (2007), *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE international, p. 12.

1. *Le Niveau-Seuil*

En 1975, suite à un grand projet de recherche visant à promouvoir l'enseignement des langues, le Conseil de l'Europe définit le « Threshold Level » pour l'anglais, qui servira de modèle pour toutes les autres langues. Le Niveau-Seuil[71], qui en est l'équivalent français, dresse un inventaire des compétences linguistiques nécessaires pour être rapidement opérationnel dans un pays étranger. La langue est décomposée en une liste de fonctions (se présenter, acheter un billet de train, par exemple) et de notions, parmi lesquelles le temps et les relations sociales, définies selon des besoins minimaux. Les méthodes qui en suivent très précisément les principes sont parfois qualifiées de « notionnelles-fonctionnelles ». La description du « Niveau-Seuil » est devenue la base de référence « pour dégager les contenus d'enseignement accordant la priorité à la compétence, en regroupant les énoncés par rapport à ce qu'ils servent à faire dans la langue étrangère[72] » et la source d'inspiration des manuels, aujourd'hui encore, contribuant ainsi à la diffusion et au succès de l'approche communicative.

2. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*

Sans entrer dans les détails du CECR, nous allons en aborder les grandes lignes. Lancé en 2001, il représente un document de référence novateur en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes en Europe ; il s'agit du « premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes» [73]. En effet, contrairement au Niveau-Seuil, le CECR est commun à toutes les langues. Il s'inscrit dans le courant de l'approche communicative ; « il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace »[74]. Il fournit donc une base uniformisée pour la conception de programmes mais aussi l'évaluation de compétences, et vise l'harmonisation des certificats ou diplômes dans ce domaine.

---

[71] Coste D. et al. (1976), *Un niveau-seuil*, Paris : Hatier-Didier.

[72] Bérard E., op. cit. p. 39.

[73] Goullier Francis (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, *Cadre européen commun et Portfolios*, Paris : Didier, p. 10.

[74] Conseil de l'Europe (2001), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues-Apprendre, Enseigner, Évaluer,* 9 [consulté le 15/12/2009 : site du Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf].

- **Niveaux de référence et activités langagières**

Il propose trois niveaux généraux de référence, qui se subdivisent en sous-niveaux, comme nous le voyons sur le schéma ci-dessous :

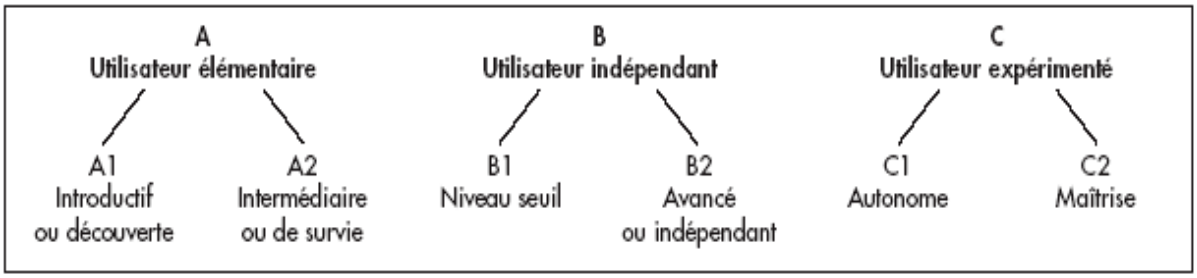


Figure 4 : Les niveaux communs de référence selon le CECR[75]

Pour chaque niveau sont définies les compétences attendues, réparties en cinq activités langagières différentes :

→ Écouter ;

→ Lire ;

→ Prendre part à une conversation ;

→ S'exprimer oralement en continu ;

→ Écrire.

Une grille globale permet de s'auto-évaluer. Par exemple, si l'apprenant se reconnaît dans la description suivante : « Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions »[76], il se situe alors au niveau A1 en ce qui concerne l'activité langagière « prendre part à une conversation ».

Le CECR propose donc une « communauté de niveaux de compétences » et une « communauté de pratique évaluative[77] » avec la possibilité de se référer, quelle que soit la langue, à une même échelle et aux mêmes critères d'évaluation.

[75] Ibid. p. 25.
[76] Conseil de l'Europe, op. cit. p. 26.
[77] Tagliante C. (2006), « L'évaluation et le Cadre européen commun de référence », *Le français dans le monde* 344, 25-27, p. 25-26.

- **La compétence de communication**

Le concept de « compétence de communication », initialement développé par Hymes, comme nous l'avons vu précédemment, est repris dans le CECR et subdivisé en trois dimensions :

→ La composante linguistique correspond aux savoirs et savoir-faire relatifs à la prononciation, au lexique et à la syntaxe.

→ La composante socio-linguistique a trait au bon usage de la langue dans le contexte socio-culturel où nous nous trouvons (utilisation adéquate des formules de politesse par exemple).

→ La composante pragmatique : elle consiste à mettre en œuvre des stratégies discursives adaptées au locuteur et au contexte (reformuler nos propos si notre interlocuteur fronce les sourcils, par exemple).

III. Dysphasie et acquisition d'une L2 : analogies et divergences

A. Deux développements langagiers atypiques

Dans son étude comparant les performances d'enfants dysphasiques d'une part, et anglophones apprenant le français d'autre part Aillet[78] considère ces deux populations comme présentant un développement atypique du langage.

1. Acquisition typique du langage

Les étapes que franchissent les enfants dans leur développement langagier présentent de fortes similarités, et ceci, quelle que soit leur culture. Ce constat universel a incité certains auteurs à penser le langage comme une capacité innée, propre à l'être humain.

La théorie de la Grammaire Universelle (GU) initiée par Chomsky en 1957[79], nous offre une explication potentielle à la rapidité et à l'apparente facilité d'acquisition de la langue chez un enfant qui ne présente pas de trouble spécifique de développement du langage. La GU serait une connaissance linguistique innée et universelle propre à l'espèce humaine, une compétence spécifique. Chomsky distingue les notions de compétence et de performance. La compétence linguistique est « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue[80] » alors que la performance concerne « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes ». À cette compétence innée que serait la GU, s'ajoutent les éléments linguistiques auxquels l'apprenant est exposé (« l'input »), qui lui permettent de construire sa langue. L'être humain serait donc pourvu, selon Chomsky, d'un dispositif inné d'acquisition du langage qui justifierait « l'apparente facilité du processus [d'acquisition du langage] face à l'extrême complexité de l'objet langage »[81].

Cependant, la théorie de la GU de Chomsky est hypothétique, et le débat sur ce qui relève de l'inné ou de l'acquis, en ce qui concerne le langage, reste ouvert. Toujours est-il qu'un enfant, qui ne rencontre pas de difficulté langagière spécifique, apprend à parler de façon spontanée et naturelle, dans un intervalle d'environ quatre ans.

---

[78] Aillet M. (2008), *Acquisition des questions –QU en développement morphosyntaxique atypique : étude comparative entre dysphasie et acquisition L2*, Mémoire d'orthophonie, Université François-Rabelais de Tours.

[79] Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.

[80] Chomsky N. (1965), *Aspect de la théorie syntaxique,* traduction de J.-C. Milner, Paris : Éditions du Seuil, 1971, p. 13.

[81] Monfort M. et Juarez Sanchez A., op. cit. p. 9.

2. *La dysphasie de développement*

La dysphasie de développement peut alors être qualifiée de processus d'acquisition atypique du langage. En effet, comme nous l'avons noté précédemment, dans cette atteinte le développement langagier est retardé par rapport aux normes établies pour une tranche d'âge donnée et présente des marqueurs de déviance. Il s'agit d'un trouble structurel et durable qui peut affecter les différents niveaux du langage, notamment la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe, sur les versants expressifs et réceptifs. La dysphasie pourrait notamment s'expliquer par un traitement inefficace ou perturbé de l'« input ».

3. *Acquisition d'une seconde langue*

L'étude de l'apprentissage d'une seconde langue s'insère dans le cadre de la recherche sur le bilinguisme. Il s'agit d'un processus d'acquisition qui diffère de celui de la langue maternelle par plusieurs aspects que nous avons évoqués antérieurement. Il est notamment nécessaire de prendre en compte la notion de transfert, car parler d'apprentissage d'une seconde langue suppose la maîtrise d'une langue initiale.

Considérer que l'acquisition d'une seconde langue et la dysphasie supposent toutes deux un « développement atypique du langage » implique d'admettre comme modèle de référence d'acquisition « typique » celui de l'enfant qui s'approprie « normalement » sa langue maternelle, selon les normes établies. Cependant cette caractéristique commune ne nous renseigne pas sur les éventuelles similitudes que pourraient partager ces deux processus. En revanche, il paraît plus pertinent de recenser les difficultés partagées par ces deux populations, à savoir les enfants dysphasiques et les personnes en situation d'apprentissage d'une seconde langue.

B. Études comparatives et difficultés communes

- **Paradis et Crago**[82]

Ces auteurs ont comparé les productions morphosyntaxiques d'enfants francophones dysphasiques âgés de 7 ans à celles d'enfants anglophones apprenant le français en L2, appariés en âge. Leur étude s'appuie sur des données de production spontanée, et les

[82] Paradis J. et Crago M. (2000), « Tense and temporality: A comparison between children learning a second language and children with SLI », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43, 834-847.

observations sont analysées en regard des résultats d'un groupe contrôle d'enfants appariés à partir de la longueur moyenne de leurs énoncés. Les auteurs ont mis en évidence de fortes ressemblances dans les productions morphosyntaxiques de ces deux populations, en particulier des difficultés portant sur les marques de temps.

- **Grüter**[83]

Son étude porte sur le traitement des pronoms clitiques objets[84] du français, en expression et en réception, par des enfants dysphasiques et par des enfants locuteurs anglais, apprenant le français en L2, âgés de 6 à 8 ans. Il en ressort que la production des clitiques objets est clairement déficiente pour les deux populations, alors que la compréhension de ces éléments est préservée. L'auteur émet cependant des réserves à un rapprochement trop rapide. En effet, si les deux populations rencontrent, initialement, des difficultés similaires, celles des enfants anglophones se réduiraient au cours du développement de la L2. De plus l'auteur observe de grandes variations interindividuelles au sein de chaque groupe, ce qui nous amène à accueillir les conclusions générales de cette étude avec prudence.

- **Scheidnes**[85]

L'étude de Scheidnes montre des ressemblances significatives entre les productions morphosyntaxiques d'enfants dysphasiques et d'adultes anglophones apprenant le français en L2. Les deux groupes évitent les constructions complexes et utilisent des structures syntaxiques plus simples.

- **Aillet**[86]

Cette étude comparative s'intéresse à l'acquisition des questions-Qu par des enfants dysphasiques âgés de 6 ; 6 à 12 ; 11 ans et apprenants L2 de langue maternelle anglaise âgés de 7 ; 8 à 12 ; 7 ans. Le terme questions-Qu renvoie à la notion de Wh-questions en langue anglaise ; il désigne les interrogations partielles (auxquelles nous ne pouvons répondre par « oui » ou par « non ») construites au moyen d'un mot interrogatif (que, qui, où, comment, quand, etc.). Le protocole comporte deux étapes : la première consiste en l'appréciation du niveau langagier global des enfants, et la seconde évalue plus spécifiquement la production et la compréhension des questions. D'après les résultats obtenus, les performances des deux

[83] Grüter T. (2005), « Comprehension and production of French object clitics by child second language learners and children with specific language impairment », *Applied Psycholinguistics* 26, 363-391.

[84] Ce sont des pronoms dont la place dans la phrase est déterminée par celle du verbe, et qui ont une fonction de complément d'objet. À titre d'exemple : il **me** voit.

[85] Scheidnes M. (2007), *Acquisition L2 et acquisition atypique : transfert L1 versus la complexité computationnelle,* Mémoire de Master 2 Cognition et développement, Université François-Rabelais, Tours.

[86] Op. cit.

populations aux épreuves générales sont proches, révélant un déficit en morphosyntaxe et en phonologie, mais peu de difficultés en vocabulaire. L'auteur confirme donc l'hypothèse d'un profil commun, qu'elle nuance cependant en notant que « leurs difficultés sont en effet qualitativement identiques, mais les apprenants L2 semblent toutefois moins affectés que les sujets présentant un trouble spécifique du langage »[87]. En ce qui concerne la production des questions –QU, l'étude met en évidence une tendance commune à éviter les structures les plus complexes, telle que l'inversion sujet/verbe et l'antéposition du constituant interrogatif. Les deux populations forment donc de façon préférentielle des questions dites « in situ », sans déplacement du constituant interrogatif, telles que : « Tu t'appelles comment ? ». Une fois de plus, le rapprochement entre les deux populations est à prendre avec précaution, car il est tout de même constaté que les apprenants L2 produisent quantitativement plus de questions complexes que les enfants dysphasiques.

Dans la littérature, des similarités ont donc été relevées concernant les difficultés linguistiques de ces populations présentant un « développement morphosyntaxique atypique ». Toutefois, il s'agit de deux conditions distinctes d'apprentissage de la langue, qui divergent fondamentalement sur certains points, qu'il nous semble essentiel de ne pas perdre de vue.

C. Différences fondamentales entre dysphasie et acquisition d'une L2

1. Des enjeux et des conséquences différents

Nous avons ouvert notre discussion concernant l'acquisition d'une L2 sur des précisions terminologiques à propos des notions de langue maternelle, étrangère et seconde. La problématique de la dysphasie s'inscrit dans un contexte de développement de la langue maternelle, alors que l'apprentissage d'une L2, qu'elle soit étrangère ou seconde, sous-entend la maîtrise d'une langue première, et comporte les spécificités que nous avons évoquées. Ce constat, apparemment banal, nous amène à une différence fondamentale : l'enfant dysphasique ne dispose pas, contrairement à une personne apprenant une L2, d'une langue déjà construite qui lui permette de communiquer efficacement avec son entourage. Philipe Blasband, qui nous livre son expérience en tant que père d'un enfant dysphasique, essaie d'imaginer ce que peut ressentir et percevoir un dysphasique, et compare cette situation à celle de personnes allophones[88]. Il clôt cependant sa métaphore sur des remarques de réserve,

[87] Op. cit. p. 84.
[88] Personnes dont la langue maternelle est différente de celle pratiquée dans le pays où ils vivent.

qui rejoignent l'idée de ce paragraphe : « ils [les personnes allophones] ont tous une langue maternelle qu'ils maîtrisent ou tout au moins ont maîtrisée […]. Pour les dysphasiques il n'y a pas de langue maternelle. Ils ne parlent qu'une langue et ils l'apprennent comme une seconde langue[89] ». Aussi, comme nous l'avons noté, le développement de la langue maternelle fait partie d'un processus global, qui associe l'apprentissage linguistique aux apprentissages cognitifs, sociolinguistiques et affectifs. C'est pourquoi les difficultés éprouvées par l'enfant dysphasique dans ses acquisitions langagières ont des répercussions bien plus importantes que celles rencontrées par un apprenant de L2.

2. *La dysphasie : un trouble*

La dysphasie est un trouble qui a été qualifié de « structurel ». Malgré une incertitude concernant les étiologies, l'hypothèse la plus généralement acceptée est celle d'un trouble de « l'in-put », c'est-à-dire « d'une capacité de traitement insuffisante ou inadéquate de l'information auditive et/ou verbale »[90]. Les difficultés de l'enfant dysphasique s'inscrivent dans une pathologie et sont vraisemblablement liées à des déficits sous-jacents, alors que l'apprenant de L2 commet des erreurs qui font partie du processus « normal » d'apprentissage d'une seconde langue, comme nous l'avons développé avec les notions de transfert et d'interlangue. De plus, l'enfant dysphasique est souvent confronté à des difficultés affectant d'autres domaines que le langage proprement dit. La majorité des auteurs ont en effet constaté la fréquence de symptômes non linguistiques associés, tels que des déficits mnésiques (mémoire auditive), perceptifs (discrimination auditive), praxiques. Même s'il existe une corrélation statistiquement significative entre ces troubles et la dysphasie, aucune relation de cause à effet n'a été établie.

Nous pouvons utiliser l'image d'une personne se rendant dans un pays dont il ne maîtrise pas la langue pour nous aider à mieux percevoir ce que peut ressentir un dysphasique. Nous pouvons retrouver des similitudes entre les difficultés morphosyntaxiques d'un dysphasique, et celles d'un apprenant L2. Toutefois, nous devons retenir qu'il est bien question de deux circonstances très différentes de développement langagier et que tout rapprochement doit être prudent. Malgré des divergences fondamentales, il n'en est pas moins vrai que ces deux conditions d'acquisition du langage sont « atypiques ». Ainsi, nous pouvons dire que les méthodes d'enseignement du FLE sont conçues pour une population, qui, comme les dysphasiques, n'acquière pas la langue cible de façon aussi rapide et efficace que le font

[89] Blasband P. (2007), *Le petit garçon qui parlait dans les cocktails*, Bruxelles : Climax Éditions, p. 16.
[90] Monfort M. (2000), « Dysphasie développementale chez l'enfant : commentaires à propos de l'évaluation et de l'intervention », Glossa 74, 18-29, p. 19.

les enfants sans trouble spécifique lorsqu'ils apprennent à parler. C'est pourquoi nous allons maintenant réfléchir aux orientations qui, dans les approches proposées en didactique des langues étrangères, semblent représenter un intérêt pour la prise en charge des enfants dysphasiques.

IV. L'approche communicative pour l'enfant dysphasique

A. Un même objectif : la compétence de communication

1. Évolution du concept de communication

- La linguistique s'oriente vers la communication

Les linguistes ont longtemps étudié le langage comme un système et les différents travaux dans ce domaine consistaient à analyser et à décortiquer le fonctionnement du « code », c'est-à-dire de la langue. Dans les années soixante, cette approche mécaniste et réductrice est remise en cause et la linguistique commence à se pencher sur les phénomènes de communication, sous l'influence des travaux de Jakobson puis de sociolinguistes tels que Hymes, sur lesquels nous reviendrons. Dans les années soixante-dix, « cette orientation vers les sciences humaines et vers la communication s'est confirmée »[91] avec notamment le développement de la pragmatique et de la linguistique énonciative. Depuis lors, les sciences du langage sont donc ouvertes sur « un champ extrêmement vaste et aux frontières floues qui est celui de la communication »[92]. Elles doivent désormais tenir compte de l'apport de diverses disciplines, de l'anthropologie à la psychologie sociale, en passant par la philosophie.

- Le modèle de Jakobson[93]

Jakobson élabore un schéma de la communication verbale qui représente un tournant pour la linguistique. Il situe tout message dans un acte de communication, un échange, qui comprend nécessairement six éléments : le message, le destinateur, le destinataire, le code (la langue), le contact (canal qui permet le lien entre le destinateur et le destinataire) et le contexte (aussi appelé référent).

---

[91] Vion R. (2000), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette, p. 14.

[92] Duchêne A. (2005), « Pragmatique : mise en perspective historique », *Rééducation orthophonique* 221, 7-11.

[93] Jakobson R. (1963), *Essais de linguistique générale*, traduction de N. Ruwet, Paris : Éditions de Minuit.

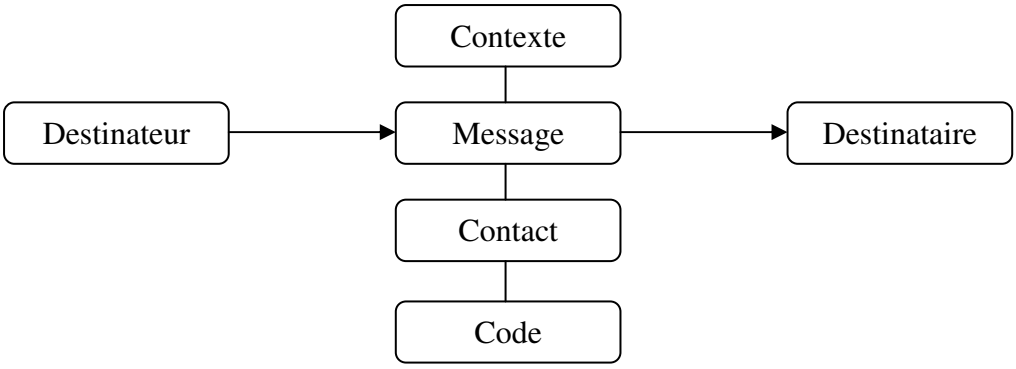


Figure 5 : Schéma de la communication selon Jakobson

Si le modèle que propose Jakobson est novateur à l'époque, il reste cependant très centré sur le message et sur le code. De plus, il ne prend pas en considération certaines informations précieuses dans la communication, telles que les données non-verbales, ou encore les compétences socioculturelles.

- **Le modèle SPEAKING de Hymes[94]**

Hymes a décrit un modèle de communication qui propose une vision globale de l'interaction verbale en procédant à une énumération et à une description de toutes les composantes qui entrent en jeu. Le nom qu'il lui a attribué est un acronyme dont chaque lettre correspond à l'initiale d'un élément de ce qu'il appelle « speech event », parfois traduit par « évènement de communication » :

- Setting : le cadre physique et psychologique de l'échange.
- Participants : les participants avec leurs caractéristiques socioculturelles et psychologiques.
- Ends : les buts ou les intentions et les résultats de l'activité de communication.
- Acts : le contenu du message, le thème.
- Key : la tonalité qui correspond à tous les aspects paraverbaux.
- Instrumentalities : les moyens de communication qui comprennent les canaux (oral, écrit, la gestuelle, la mimique, la proxémique, la kinésique) et les codes (la langue).
- Normes : les normes interactionnelles et socioculturelles.
- Genres : les genres discursifs, le type d'activité du langage.

[94] Hymes D.H. (1972), "Models of the Interaction of Language and Social Life", in J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.

- **La compétence de communication**

La compétence de communication est également un concept initialement mis en évidence par Hymes, que nous avons évoqué précédemment. Elle répond à la notion de compétence linguistique développée par Chomsky[95] et y ajoute une dimension pragmatique, sociale. Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, les règles de grammaire, encore faut-il savoir s'en servir de façon adaptée au contexte. La compétence de communication conjugue donc un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique. Cette notion est ensuite reprise et complétée par d'autres auteurs, mais l'idée essentielle à retenir est que, pour communiquer, nous mobilisons un ensemble de compétences qui ne sont pas strictement linguistiques.

La didactique des langues et l'orthophonie sont deux disciplines qui évoluent et s'enrichissent des nouvelles données de diverses sciences, dont la linguistique.

2. Impact des nouvelles orientations en linguistique sur la didactique des langues

Les évolutions que nous venons de décrire ont influencé la didactique des langues étrangères et sont à l'origine de la remise en cause des méthodes structuro-behavioristes, et de l'émergence de l'approche communicative, comme nous l'avons évoqué. Notons que la notion de « compétence de communication » est reprise dans le CECR. Désormais, l'apprentissage des langues étrangères ne se restreint pas à l'accumulation de savoirs linguistiques, mais doit prendre en considération toutes les composantes impliquées dans la communication.

3. Impact des nouvelles orientations en linguistique sur l'orthophonie

La pratique orthophonique a également intégré les avancées de la linguistique, en prenant en compte la dimension pragmatique, tant dans l'évaluation que dans la prise en charge des troubles du langage. D'après les recommandations de l'ANAES de 2001[96] « le bilan orthophonique précise le type de trouble et sa gravité, en évaluant à la fois l'aspect expressif […], réceptif […] et pragmatique (emploi du langage dans les interactions sociales et familiales) ». L'orthophonie est d'ailleurs définie comme une « discipline paramédicale dont les professionnels dépistent, évaluent […] et traitent les troubles de la voix, de la parole,

[95] Voir supra, p. 43.
[96] Op. cit.

du langage et de la communication orale et écrite »[97]. L'orthophoniste s'intéresse à la compétence langagière des patients, à travers les trois dimensions décrites dans le modèle de Bloom et Lahey, qui met en évidence le rôle de la pragmatique.

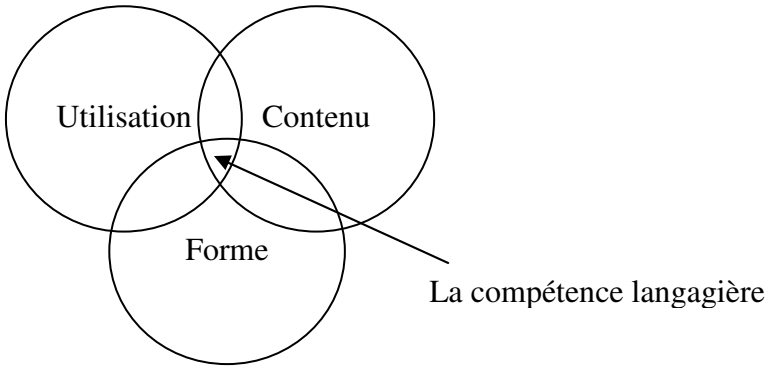


Figure 6 : La compétence langagière selon Bloom et Lahey[98]

- La forme (ou « comment dire ? ») correspond aux moyens verbaux ou non verbaux choisis et utilisés par le locuteur.

- Le contenu (ou « quoi dire ? ») réfère à tous les thèmes ou sujets dont il est possible de parler. Il est lié au développement cognitif de l'individu et varie essentiellement en fonction de ses expériences.

- L'utilisation (ou « pour quoi dire ? ») renvoie au versant pragmatique du langage, subdivisé en trois aspects :

- L'utilisation du langage pour réaliser des tâches ou des fonctions différentes ;
- L'utilisation des informations du contexte : elles nous aident à déterminer ce que nous allons dire afin de réaliser ces tâches ;
- L'utilisation de l'interaction entre participants pour initier, maintenir et clore une conversation.

Il ne suffit pas de connaître la langue pour communiquer efficacement. Cette limite s'applique aussi bien à l'apprentissage d'une L2, qu'au travail de rééducation. L'orthophoniste doit donc organiser son intervention en tenant compte des différents savoirs et savoir-faire nécessaires, afin de donner la possibilité au patient d'accéder à une compétence de communication. Cette approche semble particulièrement importante pour l'enfant dysphasique, qui peut présenter des troubles pragmatiques.

[97] Brin F., Courrier C., Lederlé E., Masy V. (2004), *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues : Ortho-éditions, p. 180.

[98] Bloom L., Lahey M. (1978), *Language development, language disorders*, New-York : John Wiley and sons.

B. *La dysphasie et les troubles pragmatiques*

1. *Qu'est-ce qu'un trouble pragmatique ?*

Selon Hupet, la « compétence communicative, à laquelle on se réfère aussi en parlant de compétence pragmatique pour la distinguer de la compétence strictement linguistique » se définit comme « la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction »[99]. La prise en compte de la dimension pragmatique suppose l'idée de l'utilisation du langage pour communiquer. Le terme pragmatique prend cependant une acception plus ou moins large selon les auteurs. Ceci peut expliquer pourquoi la notion de troubles pragmatiques correspond à « un ensemble assez vaste de difficultés présentées par des enfants dans l'usage de la langue »[100]. Historiquement, les travaux dans ce domaine se sont développés à partir des années quatre-vingt, axés sur plusieurs aspects : la gestion des tours de parole et des thèmes, les pannes conversationnelles, les paires adjacentes de type question-réponse. Nous allons maintenant nous intéresser aux difficultés pragmatiques que peuvent rencontrer les enfants dysphasiques.

2. *Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques*

Elles se manifestent selon différents modes, recensés par De Weck et Rosat[101]. Dans une étude américaine[102] portant sur la façon dont les jeunes enfants conversent en classe, les auteurs ont noté que les enfants présentant un trouble langagier spécifique s'adressent préférentiellement aux adultes et répondent plutôt à l'aide d'énoncés courts ou de moyens non verbaux, contrairement aux enfants dont le développement langagier est qualifié de « normal ». D'autres travaux[103] se sont centrés sur les réparations faisant suite à un chevauchement de tours de parole. Quand un chevauchement interne se produit, c'est-à-dire qu'un locuteur commence un tour de parole alors que l'autre a déjà initié le sien, les enfants avec un trouble spécifique du langage tendent à produire moins de réparations que les enfants de même âge chronologique et linguistique[104]. Par ailleurs, il est aussi rapporté que les réponses des enfants dysphasiques aux demandes de clarification sont plus fréquemment

---

[99] Hupet M. (1996), « Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ? », *in :* De Weck G. (ed.), *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 61-88, p. 62.

[100] De Weck G., Rosat M.-C., op. cit. p. 34.

[101] Ibid.

[102] Rice M.-L., Sell M.-A., Hadley P.-A. (1991), « Social interactions of speech-and language-impaired children », *Journal of Speech and Hearing Research* 34, 1299-1307.

[103] Fujiki M., Brinton B., Sonnenberg E.-A. (1990), « Repair of overlapping speech in the conversations of specifically language-impaired and normally developing children », *Applied Psycholinguistics* 11, 201-215.

[104] L'âge linguistique est calculé en fonction de la longueur moyenne des énoncés.

inadéquates que celles d'enfants sans troubles du langage. Enfin, il est constaté que les enfants dysphasiques poseraient moins de questions que leurs pairs lors des conversations[105]. Nous commenterons cette particularité au cours de notre expérimentation.

S'il semble communément admis que la majorité des enfants dysphasiques sont considérés comme « des partenaires conversationnels relativement peu efficients et passifs »[106], l'interprétation des relations de cause à effet entre troubles linguistiques et pragmatiques demeure hypothétique.

3. *Les trois thèses de Hupet* [107]

Hupet établit une synthèse des trois théories possibles concernant le rapport entre la compétence pragmatique et la compétence linguistique.

✓ *« Le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique ».*

Cette thèse se fonde sur des études révélant que le niveau de compétence pragmatique d'enfants dysphasiques correspond au niveau de compétence pragmatique d'enfants de même âge linguistique, alors qu'il est inférieur à celui d'enfants de même âge chronologique.

✓ *« La compétence linguistique est indépendante de la compétence pragmatique ».*

Selon cette théorie, des enfants peuvent présenter des troubles linguistiques sans troubles pragmatiques, et inversement. Les deux compétences se développeraient donc de façon indépendante et asymétrique. Le fait que le jeune enfant communique avant de savoir « parler » renforce cette hypothèse.

✓ *« La compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique ».*

La qualité des interactions sociales déterminerait l'évolution du langage. Cette thèse suppose une conception fonctionnelle du développement langagier, selon laquelle celui-ci se construirait en fonction des nécessités d'interaction et de communication. Owens a ainsi schématisé cette approche :

---

[105] Brinton B. et Fujiki M. (1982), « Comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children », *Journal of Speech and Hearing Disorders* 47, 57-62.
[106] De Weck G., Rosat M.-C., op. cit. p. 33.
[107] Op. cit.

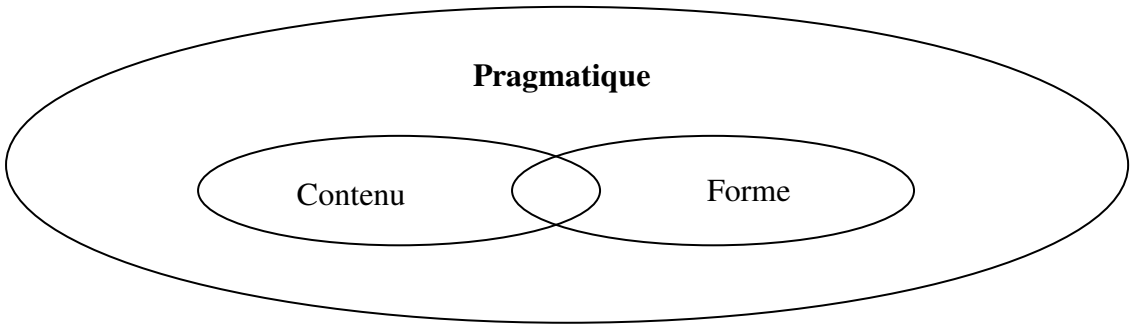


Figure 7 : Approche fonctionnelle d'après Owens[108]

Actuellement, du fait de la diversité des troubles rencontrés les chercheurs privilégient la thèse d'un développement linguistique indépendant du développement pragmatique, sans pour autant nier définitivement les autres possibilités.

Au vu de toutes ces considérations, il apparaît essentiel de tenir compte du plan pragmatique du langage dans la prise en charge de la dysphasie. C'est pourquoi Monfort et Juarez Sanchez proposent un modèle interactif d'intervention, qui, par certains aspects, rappelle l'approche communicative.

C. Lien avec le modèle d'intervention de Monfort et Juarez Sanchez[109]

1. Brève description du modèle

Le modèle proposé est sous-tendu par quelques principes généraux. Les auteurs préconisent, par exemple, une intervention précoce, intensive et de longue durée. Ils suggèrent également, et ceci nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre étude, d'accorder la priorité à la communication en tentant de maintenir « dans chaque activité de langage et dans chaque procédé d'apprentissage le plus grand degré possible de fonctionnalité communicative »[110]. Le programme recommande d'intervenir à trois niveaux différents :

[108] Owens R.E. (1991), *A functional approach to Assessment and Intervention in Language disorders*, Canada : Collier Mac Lillan.
[109] Monfort M. et Juarez Sanchez A., op.cit.
[110] Ibid. p. 108.

- **Le niveau de la stimulation renforcée**

Il concerne à la fois l'accompagnement parental et la stimulation fonctionnelle en séance d'orthophonie. Les programmes familiaux visent, entre autres, à inviter les parents à adapter leur langage et à créer des situations de communication qui incitent l'enfant à participer activement. Quant à la stimulation fonctionnelle, elle peut se présenter sous deux modalités différentes :

→ La stimulation ouverte :

Il s'agit de présenter à l'enfant des modèles clairs et stables de communication et de langage, à travers des interactions ouvertes naturelles telles que le jeu ou la conversation. Le travail en petit groupe peut constituer un moyen de se familiariser avec les règles qui régissent les échanges verbaux (respect des tours de parole, de la cohérence thématique…). Dans le cadre de l'intervention auprès d'enfants dysphasiques, les auteurs conseillent de préparer la stimulation ouverte à l'aide d'activités ciblant des objectifs spécifiques.

→ Les activités fonctionnelles :

Ces activités ne visent pas directement l'apprentissage d'un mot ou d'une forme linguistique. Elles consistent en la mise en place de situations interactives qui rendent nécessaires l'utilisation d'un contenu langagier. L'échange est toujours informatif et doit conduire l'enfant à utiliser un langage plus précis et mieux ajusté à la situation. Ces activités permettent également de travailler les aspects pragmatiques du langage. La situation interactive est mise en place selon l'objectif de la séance, défini par le choix de fonctions de langage, de thèmes, ou de contenus verbaux.

Si ce type d'activité permet de stimuler, à travers des interactions verbales, l'apprentissage de contenus communicatifs et linguistiques variés, il est possible que le recours à des activités plus formelles soit nécessaire. En effet, l'emploi des déterminants, pour reprendre l'exemple des auteurs, est rarement indispensable pour se faire comprendre au cours de ces activités. Les enfants apprennent habituellement ces structures de manière automatique et globale, en bénéficiant du bain de langage offert par leur entourage. Cependant, ce n'est pas aussi facile pour l'enfant dysphasique, qui a souvent besoin d'un renforcement spécifique pour favoriser le développement de certains aspects structuraux et formels de la langue, ce qui nous amène au deuxième niveau du modèle.

- **Le niveau de la restructuration**

Il s'avère utile lorsque l'effet positif de l'approche fonctionnelle n'est pas suffisant. Il s'agit de mettre en place des systèmes augmentatifs de communication (signes, gestes, supports graphiques) ainsi que certaines activités formelles, que les auteurs définissent comme « l'enseignement explicite d'un contenu linguistique préprogrammé, en dehors de son contexte naturel d'utilisation »[111]. Cette approche suit généralement une progression de type : compréhension-répétition-expression-généralisation, et va du plus simple au plus complexe.

- **Le niveau de la communication alternative**

Il s'agit d'introduire des systèmes de communication gestuels ou graphiques. Les auteurs précisent que ce niveau s'ajoute aux deux premiers, sans toutefois s'y substituer. Ce type d'intervention doit répondre à des besoins de communication et peut être momentané.

2. *Place de l'approche communicative dans ce modèle*

L'approche communicative, tout comme le modèle de Monfort et Juarez Sanchez, envisage l'interaction verbale authentique comme moyen privilégié d'apprentissage de la langue. Les situations artificielles sont à éviter autant que possible. La communication est vivement encouragée au sein de la classe, par paires ou par petits groupes. Les supports proposés aux élèves doivent se rapprocher de documents authentiques ; la langue est donc présentée dans son usage afin de travailler les aspects linguistiques, mais aussi la dimension sociale et pragmatique du langage.

Les activités proposées rappellent celles du niveau fonctionnel du modèle de Monfort et Juarez Sanchez. D'ailleurs Bérard indique que « l'approche décrite peut être identique à une approche fonctionnelle de l'enseignement du F.L.E.»[112]. En effet, comme nous l'avons évoqué, les contenus et les objectifs des méthodes de langue étrangère sont maintenant définis en termes de fonctions de communication ou de langage ; les précisions grammaticales ou lexicales y sont subordonnées. Toutefois, l'enseignement explicite de la langue est conseillé en complément et en alternance avec les apprentissages implicites lorsqu'il est nécessaire, ce qui nous permet de dresser un parallèle avec les activités formelles du niveau de restructuration du modèle de Monfort et Juarez Sanchez.

[111] Op. cit. p. 195.
[112] Op. cit. p. 63.

Enfin, la progression suggérée dans les méthodes de langue étrangère reprend les mêmes étapes que celles citées précédemment. La séquence commence par la compréhension d'un texte, d'un dialogue ou d'une séquence vidéo, puis se poursuit avec la répétition et la reproduction. Dans la dernière phase de l'apprentissage les élèves sont invités à réutiliser les structures au cours d'activités d'expression de plus en plus libre.

Donner les moyens à l'élève, au patient, de communiquer efficacement dans le monde qui l'entoure, tel est l'objectif central de l'enseignement d'une langue étrangère et de l'intervention orthophonique. Bien qu'elles s'appuient sur des fondements théoriques en partie communs, issus des sciences humaines et du langage, ces deux disciplines demeurent, ne l'oublions pas, fondamentalement distinctes. Dans un cas il s'agit de l'apprentissage d'une seconde langue, avec les spécificités et les difficultés que cela sous-tend nécessairement, dans l'autre cas, il est question de rééduquer des enfants présentant un trouble de développement du langage, qui génère une situation de handicap. Toutefois, les méthodes d'enseignement du français langue étrangère s'orientent vers une démarche pragmatique, qu'il pourrait être intéressant d'emprunter et d'adapter pour les enfants dysphasiques, dans le cadre d'une approche orthophonique fonctionnelle.

PROBLÉMATIQUE, OBJECTIF ET HYPOTHÈSES

- Problématique et objectif

Tout au long de cette première partie, nous avons déroulé les spécificités propres à la dysphasie et à l'apprentissage d'une seconde langue, avant de tisser des liens entre ces deux processus et les fondements théoriques sous-jacents. Ces analogies ne nous permettent pas de conclure à un réel rapprochement entre ces deux conditions, mais soulèvent une question : les méthodes d'apprentissage du français langue étrangère peuvent-elles représenter un intérêt dans la prise en charge des enfants dysphasiques ? À travers cette problématique générale nous nous demandons si les activités proposées dans l'enseignement des langues étrangères peuvent constituer un outil adaptable et efficace dans le cadre de la rééducation d'enfants dysphasiques. Les principes de l'approche communicative sont-ils bénéfiques pour cette population ? Sur quel(s) plan(s) ou versant(s) du langage l'impact serait-il le plus important ?

L'objectif de ce travail est donc d'expérimenter une nouvelle approche, afin d'ouvrir, dans la mesure du possible, des pistes supplémentaires et complémentaires pour la prise en charge des personnes dysphasiques.

- Hypothèses

Les considérations antérieures nous conduisent à envisager diverses hypothèses :

Nous pouvons nous attendre à un effet positif de ce type d'intervention pour deux raisons principales. D'une part, les enfants dysphasiques et les apprenants de L2 rencontrent des difficultés similaires, notamment en ce qui concerne le développement morphosyntaxique de la langue. Si les faiblesses sont identiques sur ce plan, une méthode efficace pour une population pourrait l'être également pour l'autre. D'autre part, la didactique des langues étrangères mise actuellement sur une approche communicative, basée sur la pragmatique, qui nous semble pertinente afin d'aider l'enfant dysphasique à développer un langage fonctionnel dans la vie de tous les jours.

En revanche, l'impact de ces méthodes pourrait être limité par plusieurs facteurs. Si nous observons les mêmes difficultés, les origines sont très différentes. Dans un cas, les erreurs sont la manifestation d'un processus normal d'acquisition d'une L2, dans l'autre cas, elles sont symptomatiques d'une pathologie du langage. Les causes n'étant pas identiques, il est possible que les réponses à une même intervention soient variables. De plus, les enfants dysphasiques présentent des déficits souvent associés, notamment mnésiques, qui sont susceptibles d'amoindrir les effets de l'intervention. Leurs capacités d'apprentissages langagiers sont, par la nature même de leur trouble, différentes de celles d'un apprenant L2. L'efficacité de ces méthodes pour les enfants dysphasiques pourrait donc être réduite.

MÉTHODOLOGIE

I. Présentation de la procédure

A. Démarche et choix initiaux

1. Actualisation des connaissances en didactique des langues étrangères

L'étape première et fondamentale en vue de la réalisation de ce travail fut d'actualiser et de compléter nos connaissances dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, afin d'en dégager les principes essentiels. Nous avons utilisé trois moyens :

- **Consultation d'ouvrages**

Nous avons lu plusieurs ouvrages traitant de la didactique du français langue étrangère. Ils nous ont permis de nous familiariser avec le cadre théorique de cette discipline et de mieux comprendre, au vu de l'évolution historique et des diverses influences, les tenants et les aboutissants des choix méthodologiques actuels.

- **Contact avec des professeurs**

Lors d'entretiens, nous avons eu l'occasion de soumettre notre projet à des membres de l'équipe du C.R.A.P.E.L. (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) de l'Université Nancy 2, qui nous ont apporté des informations complémentaires sur la démarche générale et les principes clés de l'enseignement des langues étrangères. Nous avons également pris contact avec des enseignants et formateurs de l'Institut de Touraine[113]qui nous ont fait part de leur expérience, de leur façon de procéder et d'organiser une séance, en tant que professeur de français langue étrangère. Nous avons aussi pu évoquer ensemble le type d'activités qu'il était possible de mettre en place, ainsi que les outils et les supports habituellement utilisés.

- **Consultation de méthodes et de manuels de FLE**

Parallèlement, nous avons consulté des manuels de FLE pour enfants, qui nous ont permis de préciser, à travers des exemples concrets d'activités et d'exercices, la représentation

[113] Établissement privé d'enseignement supérieur de langue française, sous la tutelle de l'Université de Tours. Cette école a été labellisée « Qualité Français Langue Étrangère » en 2007 par les pouvoirs publics.

que nous avions des méthodes d'apprentissage en langue d'étrangère. Nous avons sélectionné des manuels s'inscrivant dans le cadre théorique de l'approche communicative. Ils nous ont servi de support pour construire les séances que nous détaillerons ultérieurement.

2. *Définition du champ d'application*

- Choix d'une modalité

Nous avons orienté notre travail sur la modalité orale du langage, sur les versants expressif et réceptif, car nous pensons que les méthodes du FLE sont plus particulièrement intéressantes et originales pour les enfants dysphasiques par les activités qu'elles proposent à l'oral. Toutefois, la modalité écrite est présente au cours des séances, mais uniquement en tant que support visuel et aide pour les enfants.

- Choix d'une fonction langagière

Dans un premier temps, nous avons envisagé de tester l'efficacité des méthodes de FLE auprès d'enfants dysphasiques, en nous centrant sur un aspect morphosyntaxique. Cependant, comme nous l'avons abordé précédemment, l'enseignement des langues étrangères, actuellement, ne progresse plus selon des structures linguistiques à connaître, mais s'appuie sur des fonctions langagières à maîtriser, et vise à développer la compétence de communication. Afin de respecter cette démarche, nous avons donc choisi d'axer notre travail sur une fonction langagière particulière, à savoir : « la présentation ». Ce terme recouvre la façon de faire connaissance, de se présenter ou de présenter quelqu'un. Ce choix a été motivé par des raisons pratiques et méthodologiques. D'une part, tout apprentissage d'une langue étrangère s'ouvre sur cette thématique ; les exemples et idées d'activités sont donc nombreux. D'autre part cette fonction nous a semblé facilement évaluable. De plus, il nous a paru intéressant de travailler le fait de « se présenter » avec les enfants dysphasiques car il s'agit d'une fonction de communication élémentaire mais essentielle au quotidien, et sur le plan des relations sociales : savoir donner des informations sur soi, faire connaissance avec autrui.

- Précision des axes et objectifs de travail

Plusieurs objectifs de communication s'articulent autour de cette fonction générale. Dans le cadre de cette étude nous travaillerons donc sur :

→ Se présenter et présenter quelqu'un ;
→ Dire ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas ;
→ Faire connaissance avec quelqu'un en lui posant des questions ;
→ Écouter et comprendre une personne qui se présente.

Ces « sous-fonctions » langagières requièrent des savoirs linguistiques morphosyntaxiques et lexicaux :

- Poser des questions : phrases interrogatives ;
- Utilisation et conjugaison des verbes : habiter, s'appeler, avoir, aimer ;
- Utilisation de la négation : je n'aime pas, je n'ai pas… ;
- Utilisation des pronoms personnels il/elle ;
- Lexique : goûts, activités, loisirs, animaux, famille,

ainsi que des compétences pragmatiques :

- Respect des tours de parole ;
- Réponses adaptées à la situation ;
- Questions adaptées à la situation ;
- Cohérence et pertinence du discours.

Autour d'une fonction langagière ciblée, différents plans du langage seront donc balayés et travaillés avec les enfants : lexique, syntaxe, pragmatique, sur les versants réceptif et expressif, en modalité orale.

B. Pré-tests

Les pré-tests visent à déterminer les aptitudes initiales des enfants en ce qui concerne la fonction langagière et les « sous-fonctions » choisies.

1. Pré-test A : si on faisait connaissance ?

- **Déroulement du pré-test A**

Il se déroule lors de notre première rencontre avec les enfants. La passation, d'une durée d'environ 5 minutes, est individuelle, et se compose de deux phases. Dans un premier temps, nous demandons à l'enfant de se présenter afin de faire connaissance. Quand il s'arrête et qu'il n'a plus d'élément à ajouter, nous lui posons des questions pour compléter sa présentation. Les informations attendues portent sur : le nom et le prénom, l'âge, la classe, l'adresse, la famille (frère(s)/sœur(s)), les animaux domestiques, les goûts et les activités pratiquées. Dans un second temps, nous lui suggérons de nous interroger à son tour pour mieux nous connaître. Les données sont recueillies au moyen d'un enregistrement vidéo dans

les locaux du C.M.P.R.E.[114] de Flavigny (54). Il était important que les enfants ne nous aient jamais vue, pour que le pré-test se rapproche le plus possible d'une situation naturelle de prise de contact, même si certains facteurs rappellent inévitablement qu'il s'agit d'une condition expérimentale : la présence d'une caméra, le cadre. La feuille de protocole ayant servi de support lors du pré-test a été insérée en annexe[115]. Comme nous le remarquons, la formulation utilisée dans les questions s'apparente à un langage parlé. Le but étant de constater les habiletés des enfants dans une conversation naturelle, il était essentiel d'employer des structures que nous rencontrons couramment. L'utilisation de questions de type inversion sujet-verbe aurait donné un aspect très formel à l'échange et aurait pu nuire à la bonne compréhension des items.

- **Objectifs du pré-test A**

Le pré-test A cerne les aptitudes des enfants à se présenter, à choisir et donner spontanément des informations pertinentes sur eux-mêmes, puis à répondre de façon adéquate. La deuxième phase du test, au cours de laquelle les enfants sont invités à nous interroger, juge de leur capacité à poser des questions adaptées, permettant de recueillir des éléments à propos de l'interlocuteur, dans le but de mieux le connaître. Dans l'analyse des productions, nous nous intéresserons plus particulièrement au versant expressif. Toutefois, il ne faudra pas oublier que ce test sollicite également le versant réceptif ; une réponse inadaptée peut être liée à une mauvaise compréhension de la consigne ou de la question. Ce test nous permet d'appréhender les aspects variés de la compétence langagière ; la forme, le contenu et l'utilisation du langage, en ce qui concerne la fonction « faire connaissance » :

Et si on faisait connaissance ?	Forme	Lexique : famille, goûts, activités. Morphosyntaxe : négation, forme interrogative. flexions verbales, pronoms...
	Contenu	Choix d'éléments personnels permettant de se présenter. Choix de questions adaptées pour faire connaissance.
	Utilisation	S'adapter à un nouvel interlocuteur. Respecter l'alternance questions/réponses. Respecter la thématique d'une conversation.

Tableau 2 : Synthèse des compétences mobilisées dans le pré-test A

[114] Centre de Médecine Physique et de Réadaptation pour Enfants.
[115] Cf. annexe 1.

2. *Pré-test B : visionnage d'un enfant*

- Déroulement du pré-test B

Le pré-test B commence par le visionnage vidéo d'une enfant de 7 ans qui se présente. Il s'agit d'une enfant tout-venant, que nous avons filmée suivant le même protocole que le pré-test A. Seul le premier temps est utilisé : l'enfant se présente puis répond à quelques questions complémentaires que nous lui posons. Les enfants sont ensuite invités à nous restituer les informations comprises et retenues à propos de la fillette. La consigne est la suivante : « Qu'est-ce que tu peux me dire sur la fille que tu as vue ? ». Une fois que l'enfant a dit tout ce qu'il souhaitait, nous lui posons des questions sur les éléments manquants. Il est possible que certaines données ne soient pas restituées spontanément, mais que les questions ciblées favorisent le rappel et fassent émerger la réponse. Cette procédure est reproduite à l'identique, afin d'évaluer les bénéfices d'une seconde écoute. Ce test est enregistré au moyen d'un microphone et dure une vingtaine de minutes. Il a eu lieu à l'école du site O.H.S.[116] de Flavigny.

- Objectifs du pré-test B

L'objectif principal est d'évaluer les capacités à comprendre une personne qui se présente. Nous nous intéresserons donc davantage au versant réceptif. Nous avons utilisé un support vidéo et nous avons sollicité une enfant de la même tranche d'âge, afin de nous rapprocher d'une situation authentique. Un simple enregistrement audio aurait compliqué la tâche : les enfants dysphasiques investissent beaucoup le canal visuel. Nous n'oublierons pas, lors de l'analyse des résultats, que ce test fait également intervenir des compétences mnésiques. Il ne suffit pas de comprendre les éléments donnés, il faut également les restituer, ce qui nécessite de les avoir temporairement mémorisés. Le deuxième visionnage, ainsi que les questions ciblées, visent à compenser les difficultés d'ordre mnésique, mais ne les annulent pas pour autant. L'objectif secondaire de ce test, sur le versant expressif, est d'évaluer les aptitudes de l'enfant à présenter quelqu'un.

Ainsi, s'il manque des données, plusieurs hypothèses sont à envisager :

- L'enfant n'a pas compris ce qui a été dit ;
- L'enfant a compris mais n'a pas retenu les éléments donné ;
- L'enfant n'arrive pas à exprimer et reformuler les informations.

[116] Office d'Hygiène Sociale.

C. Séances d'intervention : description et organisation

Après la réalisation des tests initiaux, quatre séances d'intervention ont été mises en place pour travailler la fonction langagière « se présenter, faire connaissance » selon les principes des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère. Les activités des séances sont donc inspirées de différents manuels de FLE destinés à une population d'enfants. Quelques modifications ont été apportées afin d'adapter les séances aux difficultés spécifiques des dysphasiques. Chaque séance dure une cinquantaine de minutes et a lieu au C.M.P.R.E. ou à l'école du site O.H.S. de Flavigny. Il était prévu, en première intention, d'intervenir à raison d'une séance par semaine. Toutefois, divers évènements extérieurs (absence d'un enfant, intempéries…) ont rendu nécessaire un ajustement du rythme, comme nous le constatons sur le calendrier[117]. Toutes les séances se sont déroulées par groupe de deux, à l'exception de la troisième où tous les enfants participants étaient présents en même temps.

1. Première séance

- **Autour d'un dialogue**

Nous avons commencé cette séance par une activité proposée dans la méthode Alex et Zoé et compagnie 2[118], autour d'un dialogue entre une fille et un garçon qui font connaissance. Elle nous a semblé intéressante car elle combine l'écoute d'une conversation à un support écrit et imagé favorisant la compréhension. En voici le déroulement :

✓ Écoute d'un dialogue

La séance s'ouvre sur l'écoute du dialogue, que nous avons quelque peu modifié afin de correspondre davantage aux éléments ciblés lors de notre travail. Par exemple, la question : « Qu'est-ce que tu sais faire ? » a été remplacée par : « Tu habites où ? ». Le dialogue original du manuel, ainsi que celui présenté aux enfants se trouvent en annexe[119]. Nous avons fait appel à deux personnes extérieures volontaires pour procéder à l'enregistrement du support. Nous leur avons demandé de parler distinctement mais à leur rythme habituel, pour rester aussi proche que possible d'une conversation authentique.

[117] Cf. annexe 2.
[118] Samson C. (2001), *Alex et Zoé et compagnie 2, guide pédagogique*, Paris : CLE international, p. 8.
[119] Cf. annexe 3.

- ✓ Compréhension du dialogue

Après avoir écouté deux fois le dialogue, nous avons demandé aux enfants ce qu'ils avaient compris. Nous leur avons ensuite présenté le support écrit et imagé[120]également modifié, pour apporter de nouveaux éléments de compréhension. Il est composé de deux colonnes : d'un côté les questions du garçon et de l'autre les réponses de la fille, dans un ordre aléatoire[121]. Nous l'avons lu ensemble. Puis, comme il est suggéré dans le manuel, nous avons repassé l'enregistrement en l'arrêtant à chaque paire question-réponse pour que les enfants puissent les relier sur le tableau. Nous avons également invité les enfants à nous restituer les informations comprises à chaque arrêt.

- ✓ Reproduction

Les enfants ont choisi un personnage et ont rejoué le dialogue, en s'amusant à imiter les voix et les intonations. Nous avons ensuite inversé les rôles afin que chacun ait la possibilité d'être à son tour celui qui questionne et celui qui répond. Le dialogue n'a pas pu être reproduit entièrement de mémoire par les enfants. Nous avons donc repassé l'enregistrement en l'arrêtant à intervalles réguliers.

- ✓ Expression personnelle

L'étape suivante consiste à réutiliser la structure et les éléments du dialogue, mais en introduisant des données personnelles. Pour aider les enfants à se rappeler les différentes questions posées, nous avons mis au point un support que nous appelons « bande mnémotechnique» [122] . Il s'agit d'une aide visuelle reprenant, sous forme de dessins, les thèmes abordés pour faire connaissance. L'image de la maison, par exemple, renvoie à l'information : lieu d'habitation. Cette bande est une adaptation ; elle permet aux enfants de rejouer le dialogue en soulageant les efforts mnésiques et les éventuelles difficultés d'évocation. Elle n'existe pas dans la méthode initiale car les apprenants de FLE n'ont pas, a priori, de déficit particulier de mémorisation ; il est donc probable qu'ils se souviennent facilement des éléments évoqués.

Les enfants se sont donc appuyés sur la bande pour recréer le dialogue, en intégrant leurs informations personnelles dans les réponses. Comme précédemment, les rôles sont ensuite inversés. Enfin, les enfants présentent leur camarade grâce aux informations recueillies, et se présentent en reprenant les thèmes de la bande.

---

[120] Samson C. (2001), *Alex et Zoé et compagnie 2, méthode de français*, Paris : CLE international, p. 3.
[121] Cf. annexe 3.
[122] Cf. annexe 3.

- **Activités il/elle**

Dans un second temps, les enfants ont participé à une activité plus formelle, ciblée sur une difficulté linguistique spécifique : les pronoms sujets « il » et « elle », qui sont très utilisés lorsque nous parlons de quelqu'un. La distinction entre ces pronoms fait donc partie des compétences mobilisées dans la fonction langagière sélectionnée pour cette étude. Après avoir reprécisé le contexte d'utilisation de chacun, nous avons travaillé sur deux fiches d'activités inspirées de la méthode Caramel[123]. La première consiste à relier des personnages au pronom adéquat (il ou elle)[124], et la seconde à compléter des étiquettes avec le pronom approprié[125]. Cette dernière a été modifiée afin de laisser vacantes toutes les cases qui correspondent à la place du pronom.

L'organisation de cette séance reprend donc la progression proposée par les méthodes d'apprentissage du FLE. Un temps d'écoute et de compréhension permet d'introduire la fonction langagière visée. Puis, un temps de reproduction et de répétition encourage l'apprentissage des structures du dialogue. Ensuite, un temps d'expression avec les propres données des enfants favorise l'appropriation et la réutilisation des éléments, dans une interaction imitant une situation authentique. Les deux activités finales proposent un travail plus spécifique sur un point précis : les pronoms il/elle.

La base du travail autour de la fonction langagière « faire connaissance, se présenter » est posée. Les séances suivantes permettent, dans des situations toujours interactives, un approfondissement et une réutilisation des structures afin qu'elles deviennent spontanées chez l'enfant, et qu'il puisse les investir dans un contexte réel de communication.

2. *Deuxième séance*

Cette séance réunit l'ensemble du groupe participant à l'étude.

- **Jeu de ballon**

Nous reprenons les paires adjacentes questions-réponses travaillées lors de la première séance à travers un jeu de ballon. Les enfants sont assis en cercles et doivent faire rouler le ballon vers un de leur pair en lui posant une question au choix. Celui-ci répond et lance à son tour le ballon. Cette activité permet de revoir tous les thèmes abordés précédemment et de

[123] Cf. annexe 3.
[124] Döring N., Vermeersch F. (2002), *Caramel 1, cahier d'activités,* Paris : Didier, p. 18.
[125] Döring N., Vermeersch F. (2002), *Caramel 1, méthode de français,* Paris : Didier, p. 20.

réutiliser les phrases dans un contexte ludique et interactif. J'invite également les enfants à enrichir et compléter leur réponse (prénom et nom, âge et date de naissance…). Nous nous sommes inspirée d'un jeu proposé par la méthode Farandole : « lance la balle à un copain (ou à une copine), demande à ce copain de dire son prénom »[126] et nous l'avons étendu à d'autres éléments.

- **Lexique des activités et des loisirs**

Lors des pré-tests nous avons remarqué que les réponses des enfants aux questions : « Est-ce que tu fais des activités ? » et : « Qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu n'aimes pas ? » étaient souvent pauvres et hésitantes. Nous avons donc travaillé sur le lexique des activités et des loisirs, en suivant une idée de la méthode Alex et Zoé[127]. À tour de rôle les enfants piochent une étiquette issue de la fiche photocopiable[128], représentant une activité, et la font deviner aux autres par l'intermédiaire de mimes. En fin de séance, nous reprenons le jeu du ballon avec les questions qui correspondent aux goûts et aux loisirs, afin que les enfants puissent réutiliser et réinvestir le vocabulaire vu précédemment. Ce dernier temps a également permis de mettre en évidence des difficultés dans la formulation de la question : « Qu'est-ce que tu aimes ? ».

3. Troisième séance

- **Premier temps : autour d'un dialogue**

Nous commençons la séance par une activité inspirée de la méthode Alex et Zoé et compagnie[129]. Elle s'appuie sur un dialogue reprenant certaines structures vues auparavant, et notamment la question : « Qu'est-ce que tu aimes ? », qui pose problème aux enfants. Le dialogue s'accompagne d'une suite d'images, qui illustrent le scénario et en facilitent la compréhension[130]. De la même manière que précédemment, nous avons d'abord écouté la bande sonore à plusieurs reprises, en suivant les dessins. Nous avons ensuite demandé aux enfants ce qu'ils avaient compris, avant de rejouer le dialogue, autant de fois qu'il y a de rôles différents. Pour rendre la répétition plus ludique, nous avons utilisé des marionnettes de doigts représentant les personnages, qui sont fournies dans la méthode. Nous observons donc toujours la même progression : écoute-compréhension-répétition. L'expression, suite habituelle des étapes précédentes, est l'objet du deuxième temps de cette séance.

[126] Le Hellaye C., Barzotti D. (1992), *Farandole 1, méthode de français*, Paris : Didier, p. 10.
[127] Samson C. (2001), *Alex et Zoé et compagnie 2, guide pédagogique*, Paris : CLE international, p. 9.
[128] Ibid. p. 127, cf. annexe 4.
[129] Ibid. p. 7.
[130] Cf. annexe 5.

- **Deuxième temps: interviews des espions**

Nous avons poursuivi la séance avec une activité complémentaire, issue de la même méthode[131], afin de revoir et réutiliser les structures utilisées pour faire connaissance. Chaque enfant devait recueillir des informations sur l'autre, dans le but de reconstituer une grille d'identité et de le présenter.

J'ai apporté plusieurs adaptations par rapport à ce qui était proposé. Pour augmenter l'intérêt de cette activité, chacun pioche la fiche d'un personnage imaginaire, dans la peau duquel il se glisse durant le jeu. Les enfants doivent donc découvrir l'identité mystérieuse de leur camarade. Un cache est installé entre les interlocuteurs. Nous avons introduit cette modification pour donner un but, un enjeu à l'interview. En effet, dans un contexte d'enseignement de langue étrangère, ce type d'activité, qui est suggérée dans la première unité, permet probablement aux élèves de faire connaissance. Or, dans cette étude nous travaillons avec une population qui se côtoie régulièrement, ce qui rend les questions personnelles moins intéressantes. Que ce soit pour les grilles à compléter ou les fiches des personnages[132], nous avons utilisé les dessins de la bande mnémotechnique et nous avons privilégié les illustrations à l'écrit, autant que possible. Enfin, nous avons apporté des étiquettes et des images correspondant aux réponses, que les enfants devaient coller sur la grille. Notre objectif était qu'ils ne se concentrent pas sur la tâche d'écriture des informations recueillies mais sur l'échange oral.

4. Quatrième séance

La dernière séance vise un travail plus spécifique de compréhension. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser des documents authentiques, comme il est préconisé en didactique des langues étrangères. En effet, le but est que les enfants acquièrent des compétences qui puissent être transférées au quotidien. Il est donc préférable que les supports sur lesquels nous travaillons soient représentatifs du type d'énoncés que nous rencontrons dans la vie courante. Nous avons diffusé les vidéos de deux enfants, de la même tranche d'âge que notre population, qui se présentent. Les films ont été enregistrés auprès d'enfants sans difficulté linguistique particulière, dans les mêmes conditions que le pré-test A. Il fallait ensuite reconstituer, suivant le principe de l'activité précédente, la fiche d'identité des enfants à l'aide d'étiquettes. Nous avons utilisé l'outil vidéo pour la même raison que lors du pré-test B : en ce qui concerne la compréhension orale, les enfants dysphasiques s'appuient sur le canal

[131] Samson C. (2001), *Alex et Zoé et compagnie 2, guide pédagogique*, Paris : CLE international, p. 10.
[132] Cf. annexe 5.

visuel. Nous avons repassé plusieurs fois les séquences, en les arrêtant régulièrement pour leur laisser le temps de compléter la grille. Enfin, nous avons invité les enfants à présenter les personnes qu'ils avaient vues et entendues en donnant le maximum d'informations sur elles.

D. Post-tests

Les post-tests permettent d'évaluer, par comparaison avec les pré-tests, l'effet des séances d'intervention. Ils se déroulent sensiblement de la même façon et dans les mêmes conditions que les pré-tests.

- **Post-test A : si on faisait connaissance ?**

Pour la passation du post-test A, nous avons fait appel à une étudiante de l'école d'orthophonie de Nancy, à laquelle nous avons expliqué la procédure. Comme cette épreuve vise à évaluer les aptitudes des enfants à se présenter et à faire connaissance avec quelqu'un, il était plus judicieux d'introduire une nouvelle personne. Le reste du protocole est inchangé.

- **Post-test B : visionnage d'un enfant**

Pour la mise en place du post-test B, nous avons envisagé deux options. La première consiste à visionner le même film que celui utilisé pour le pré-test B. Cependant, il serait difficile de savoir si l'amélioration éventuelle des résultats est liée au travail réalisé lors des séances d'intervention, ou à un possible effet d'apprentissage. La seconde alternative est de diffuser une nouvelle vidéo, mais cette procédure comporte un inconvénient méthodologique majeur : il semble ardu de mesurer des progrès dans le domaine de la compréhension, en se basant sur des résultats obtenus au moyen de deux supports différents. En effet, les capacités de réception d'un message dépendent de plusieurs facteurs : le lexique et les structures morphosyntaxiques utilisés, mais aussi le débit, le rythme, la précision de l'articulation du locuteur, etc. Présenter une nouvelle personne implique d'introduire de nombreuses variables pouvant influencer la compréhension du discours ; par conséquent, les résultats d'un test à l'autre ne seraient pas comparables. Nous avons donc préféré la première solution. Pour résoudre le problème que pose l'effet d'apprentissage, nous avons choisi de recourir à un groupe contrôle. Il s'agit d'enfants qui ont passé le pré-test B, puis, dans le même intervalle de temps que les enfants participant à l'étude, mais sans bénéficier des séances d'intervention, le post-test B. Si nous observons une nette augmentation du nombre d'éléments compris entre les deux tests, nous pouvons postuler qu'il existe un effet d'apprentissage, et nous nous devrons d'être prudents lors de l'interprétation des résultats de notre population au post-test.

	Activité(s)	« Sous-fonctions » langagières ciblées
Pré-test A	Conversation pour faire connaissance	- Se présenter. - Dire ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas. - Faire connaissance avec quelqu'un en lui posant des questions.
Pré-test B	Visionnage d'un enfant qui se présente	- Écouter et comprendre une personne qui se présente. - Présenter quelqu'un.
Séance 1	Autour d'un dialogue Fiches il/elle	- Se présenter. - Faire connaissance avec quelqu'un en lui posant des questions. - Dire ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas. - Écouter et comprendre une personne qui se présente. - Présenter quelqu'un.
Séance 2	Jeu de ballon Mimes : lexique des activités	- Faire connaissance avec quelqu'un en lui posant des questions. - Dire ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas.
Séance 3	Autour d'un dialogue Interview des espions : jeu de rôle	- Se présenter. - Faire connaissance avec quelqu'un en lui posant des questions. - Dire ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas. - Écouter et comprendre une personne qui se présente. - Présenter quelqu'un.
Séance 4	Vidéos d'enfants qui se présentent	- Écouter et comprendre une personne qui se présente. - Présenter quelqu'un.
Post-tests A et B		

Tableau 3 : Tableau récapitualatif de la procédure

II. Présentation de la population

A. Groupe d'enfants dysphasiques

Ce groupe se compose de quatre enfants dysphasiques qui ont participé aux séances d'intervention. Suite à des difficultés massives, ces quatre enfants bénéficient depuis la rentrée scolaire 2008 / 2009 d'une prise en charge scolaire et rééducative complète en demi-pension au C.M.P.R.E. de Flavigny.

Dans un premier temps, huit enfants suivis à Flavigny ont passé le pré-test A. Nous avons ensuite visionné les vidéos en nous centrant sur le contenu (le nombre d'éléments présents), la forme (aspects lexicaux et syntaxiques) et l'utilisation (versant pragmatique) du langage dans les productions recueillies. En fonction de ces données et de cette première prise de contact, nous avons sélectionné quatre enfants, avec qui il nous a semblé intéressant de travailler la fonction langagière « se présenter ».

Bien que cette étude porte sur le versant oral du langage, nous avons préféré intervenir auprès d'enfants qui ont accès à l'écrit, afin de pouvoir l'utiliser comme support. Nous n'avons pas fixé de critères précis concernant l'âge et le type de dysphasie, et la population est volontairement restreinte, car ce travail ne vise pas à extraire une généralité, mais propose d'analyser, au cas par cas, les bénéfices possibles de ce type d'intervention.

Un tableau de présentation des enfants ayant participé aux séances se trouve ci-dessous. Pour préserver leur anonymat, nous utilisons la terminologie D1, D2, D3, D4. Nous indiquons l'âge au moment du pré-test A et les troubles langagiers majeurs constatés lors des bilans orthophoniques réalisés au C.M.P.R.E. Nous rapportons également des informations concernant les capacités mnésiques auditivo-verbales. Les résultats, notés en écarts-types, proviennent de l'épreuve B1 de répétition de phrases des N-EEL[133]. Ces données nous semblent intéressantes dans la mesure où elles peuvent expliquer et nuancer certaines difficultés de restitution des éléments lors des pré- et post-tests B. Pour la mise en place des séances qui se déroulent en binôme, les enfants ont été séparés en deux groupes, comme il est signalé sur le tableau :

[133] Chevrie-Muller C., Plaza M. (2001), *Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage*, Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Enfants dysphasiques		Âge	Déficits principaux	Mémoire verbale
Groupe 1	D1	8 ; 4	- Trouble de compréhension verbale - Trouble d'encodage syntaxique - Trouble de discrimination auditive	- 5, 5 σ
	D2	9 ; 4	- Trouble de compréhension verbale - Trouble d'encodage syntaxique - Trouble de programmation phonologique	- 2, 5 σ
Groupe 2	D3	9 ; 8	- Trouble de compréhension verbale - Trouble d'encodage syntaxique - Trouble d'évocation lexicale	- 2,4 σ
	D4	8 ; 3	- Trouble de compréhension verbale - Trouble d'encodage syntaxique - Trouble d'évocation lexicale - Trouble de production phonologique	- 3 σ
	Moyenne	8 ; 11		

Tableau 4 : Présentation de la population de l'étude

B. Groupe contrôle

Le groupe contrôle se compose des quatre enfants qui ont participé au pré-test A, mais auprès desquels aucune séance d'intervention n'a été mise en place. L'intérêt principal de ce groupe, comme nous l'avons évoqué précédemment, est de déterminer s'il y a un effet important d'apprentissage entre le pré-test et le post-test B, afin de mieux interpréter les résultats de notre population à ce post-test. Nous examinerons également les productions de ce groupe aux pré- et post-tests A. En effet, il se peut que la deuxième passation soit meilleure : comme les éléments manquants lors de la présentation spontanée de l'enfant ont fait l'objet d'un questionnement, il est possible que les enfants gardent une idée plus précise des informations permettant de se présenter, sans avoir bénéficié de stimulation spécifique autour de cette fonction langagière.

Pour garder l'anonymat, nous désignons les enfants de ce groupe par C1, C2, C3 et C4. Voici un tableau de présentation du groupe contrôle :

Groupe contrôle	**Âge**	**Déficits principaux**
C1	7 ; 2	- Trouble de compréhension verbale - Trouble d'encodage syntaxique - Dissociation automatico-volontaire
C2	8 ; 1	- Trouble de compréhension verbale - Trouble d'encodage syntaxique - Trouble d'évocation - Dissociation automatico-volontaire - Hypospontanéité verbale
C3	8 ; 5	- Trouble de programmation phonologique
C4	10 ; 2	-Trouble de la communication avec inhibition
Moyenne	8 ; 6	

Tableau 5 : Présentation du groupe contrôle

C. Enfants « normaux »[134]

Un groupe de quatre enfants sans difficulté linguistique spécifique a également participé à cette étude. Ils ont passé le pré-test A et leurs productions servent de supports aux tests B et à certaines séances d'intervention. Même si nous avons conscience du fait que l'échantillon est réduit et hétérogène, il peut être intéressant de comparer leurs résultats à ceux des enfants dysphasiques. Pour les désigner, nous adoptons la terminologie N1, N2, N3, N4.

Enfants « normaux »	N1	N2	N3	N4	Moyenne
Âge	10	8 ; 11	7	9 ; 2	8 ; 9
Classe	CM2	CE2	CE1	CM1	

Tableau 6 : Présentation des enfants « normaux »

[134] Dans cette étude, nous appelons enfants « normaux » les enfants ne présentant pas de difficulté linguistique particulière.

III. Méthodes d'analyse des données

Nous avons vu précédemment que les productions des enfants lors des différents tests ont été recueillies par enregistrements vidéo ou audio. Nous allons maintenant nous intéresser aux méthodes et aux critères retenus pour l'exploitation et l'interprétation de ces données.

A. Tests A : si on faisait connaissance ?

1. Transcription des productions

Les pré- et post-tests A, rappelons-le, s'apparentent à une conversation dans laquelle nous invitons l'enfant à faire connaissance avec une personne inconnue, en se présentant, puis en posant des questions à son interlocuteur. Dans ces tests, nous nous centrons surtout sur le versant expressif du langage oral. C'est pourquoi il nous a semblé essentiel de transcrire les enregistrements, afin de rendre compte des productions de chaque enfant, et d'en faciliter l'analyse. Pour être le plus proche possible du discours oral, nous utilisons des signes conventionnels, précisés en annexe[135]. Est également inséré en annexe l'ensemble des transcriptions correspondant aux pré- et post-tests A de la population de notre étude[136]. Ainsi, lors de la présentation des résultats, pour faire référence à un élément du corpus, nous indiquons le tour de parole où il apparaît dans la transcription.

2. Analyse quantitative : thèmes évoqués

Dans un premier temps, nous comptabilisons le nombre de thèmes évoqués par l'enfant, en rapport avec la fonction langagière, à la fois dans sa présentation spontanée, et dans les questions qu'il nous pose. Nous restituons ces données dans deux tableaux, l'un pour le pré-test, l'autre pour le post-test, se présentant comme suit :

Post-t	Nom	Âge	Adresse	Fratrie	Animaux	Goûts +	Goûts -	Activités	Total
Prés.	**X**					**X**			
Ques.	**X**								

Tableau 7 : Exemple de tableau d'analyse quantitative des tests A

[135] Cf. annexe 6.
[136] Cf. annexe 7.

La première ligne renvoie donc aux thèmes abordés lorsque l'enfant se présente (Prés.), alors que la seconde ligne indique les thèmes évoqués dans les questions que l'enfant pose à l'examinateur (Ques.). Les colonnes « goûts + » et « goûts- » font respectivement référence à ce que l'enfant aime et n'aime pas. Une croix indique la présence de l'item dans le discours de l'enfant. Enfin, il est signalé s'il s'agit du pré-test (Pré-t) ou du post-test (Post-t).

Les thèmes retenus correspondent aux éléments qu'il semble approprié d'introduire lorsque nous nous présentons, et que nous avons travaillés au cours des séances. Nous excluons volontairement le critère « classe », que nous ne trouvons pas pertinent pour cette population spécifique : à l'école du site O.H.S., les enfants sont plutôt répartis en « groupe ».

Ce tableau permet de rendre compte des aptitudes de l'enfant à sélectionner et donner des éléments adaptés afin de faire connaissance avec quelqu'un. Nous nous situons, en ce qui concerne la compétence langagière, entre le contenu et l'utilisation du langage. Nous pouvons observer si l'enfant choisit un contenu approprié, mais aussi ses capacités à être dans la conversation, et à poser des questions à son interlocuteur. L'étude comparée des résultats des pré- et post-tests nous permet de rendre compte des progrès éventuels de chacun, concernant les habiletés susdites : La façon dont l'enfant se présente est-elle plus riche au niveau du contenu, des thèmes abordés ? L'enfant a-t-il une meilleure idée des éléments à évoquer pour faire connaissance avec quelqu'un ? L'enfant pose t'il davantage de questions à son interlocuteur ?

3. Analyse qualitative : grille d'observation

L'analyse quantitative est complétée par une analyse qualitative, qui recense, au moyen d'un tableau, les caractéristiques spécifiques aux productions de chaque enfant, dans les trois composantes de la compétence langagière : la forme, le contenu et l'utilisation du langage. Ainsi, en ce qui concerne la forme, nous portons notre attention sur les aspects lexicaux (variété et justesse du vocabulaire utilisé dans les champs sémantiques de la famille, des activités et des goûts) et morphosyntaxiques (structures particulières et incorrectes). La ligne intitulée « contenu », qui reprend les données quantitatives, apporte également des informations sur la richesse et la pertinence des éléments évoqués par rapport au sujet de la conversation. Enfin, dans la case « utilisation » nous formulons des remarques sur la façon dont l'enfant participe à l'échange : prises de parole, respect de la thématique, adaptation au discours de l'interlocuteur, initiations de thèmes (questions posées), etc.… Le tableau se présente ainsi :

D1 **pré-test A**	Lexique		Morphosyntaxe
	Activités et goûts	Famille	
Forme			
Contenu	Thèmes abordés en présentation : Thèmes abordés en questions :		
Utilisation			

Tableau 8 : Exemple de grille d'analyse qualitative des tests A

Pour chaque enfant, deux grilles sont ainsi complétées : l'une se réfère au pré-test, la seconde au post-test. Elles sont accompagnées de commentaires mettant en évidence les principales évolutions constatées.

B. Tests B : visionnage d'un enfant

1. Analyse quantitative : nombre d'éléments restitués

Les tests B évaluent principalement les capacités des individus de notre population d'étude à comprendre le discours d'un enfant qui se présente et à en restituer des éléments. Les items pris en compte, dont le nombre s'élève à 32, apparaissent en gras dans la transcription de la vidéo, avec les références codifiées entre crochets[137]. Elles sont reprises dans un tableau, présenté page suivante. L'analyse quantitative comptabilise le nombre d'informations données par l'enfant, après les deux visionnages, en réponse spontanée et suite aux questions que nous lui posons. La légende des lignes correspond donc aux :

1SP : éléments restitués spontanément suite à la première écoute ;

1QU : éléments restitués après questions suite à la première écoute ;

2SP : éléments restitués spontanément suite à la seconde écoute ;

2QU : éléments restitués après questions suite à la seconde écoute.

[137] Cf. annexe 8.

	Identité			Adresse			
	[prénom]	[nom]	[âge]	[numéro]	[rue]	[CP]	[ville]
1 SP	**X**						
1QU			**ERR**				
2SP			**ERR**				
2QU			**X**				

	Fratrie			Animaux		
	[sœur]	[sœur/nom]	[sœur/âge]	[anim1]	[anim1/n]	[anim2]
1 SP				**X**		**X**
1QU	**ERR**					
2SP						
2QU	**ERR**					

	Animaux					
	[anim3]	[anim3/n]	[anim3/s]	[anim4]	[anim4/n]	[anim4/s]
1 SP	**X**					
1QU						
2SP				**X**		
2QU						

	Vie sociale						
	[classe]	[act1]	[act1/j]	[act2]	[act3]	[act3/j]	[act3/CP]
1 SP							
1QU	**X**				**X**	**X**	**X**
2SP							
2QU			**X**				

	Goûts						Total
	[goût1]	[goût2]	[goût-1]	[goût-2]	[goût-3]	[goût-4]	
1 SP							**4**
1QU	**ERR**		**X**	**ERR**	**ERR**		**5**
2SP							**1**
2QU				**X**			**3**
						Total	**13**
						Erreurs	**7**

Tableau 9 : Exemple de tableau d'analyse quantitative des tests B

X : signale la présence de l'item dans les réponses de l'enfant.

ERR : indique une restitution erronée.

2. *Analyse qualitative*

L'analyse quantitative est complétée par une analyse qualitative, qui porte sur les particularités remarquées dans les réponses de chaque enfant. Nous noterons, entre autres, s'il existe des difficultés sur le versant expressif du langage et quelles sont les erreurs commises sur le versant réceptif.

La confrontation entre les résultats des pré- et post-tests A et B, tant sur le plan de l'analyse quantitative que qualitative, nous permettra alors de juger de l'impact des séances d'intervention pour chaque individu de notre population. La comparaison avec les données du groupe contrôle sera l'occasion d'affiner notre interprétation.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

I. Résultats des tests A : si on faisait connaissance ?

Puisque nous nous intéressons à l'évolution des productions des enfants suite aux séances d'intervention, il nous a semblé cohérent de présenter conjointement les résultats des pré- et post-tests, de façon individuelle dans un premier temps, plus globalement par la suite. Nous n'oublierons pas de confronter ces résultats à ceux du groupe contrôle et des enfants dits « normaux ».

A. Résultats individuels

1. Enfant D1

- **Analyse quantitative : Thèmes abordés**

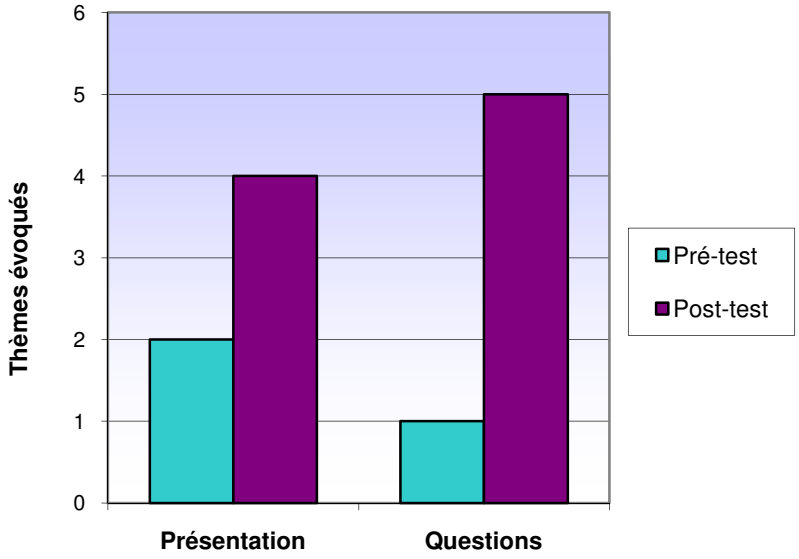
Pré-t	Nom	Âge	Adresse	Fratrie	Animaux	Goûts +	Goûts -	Activités	Total
Prés.	**X**		**X**						**2**
Ques.	**X**								**1**

Post-t	Nom	Âge	Adresse	Fratrie	Animaux	Goûts +	Goûts -	Activités	Total
Prés.	**X**	**X**	**X**	**X**					**4**
Ques.	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**				**5**

Rappel des légendes :
Prés : Thèmes abordés en présentation spontanée.
Ques : Thèmes abordés dans les questions posées pour faire connaissance.

Tableau 10 : Analyse quantitative des résultats de D1 aux tests A

Ce tableau met en évidence une nette augmentation des thèmes abordés par l'enfant D1, en présentation spontanée, et, de façon plus marquée, dans les questions posées, entre le pré-test et le post-test. La progression entre les deux tests apparaît clairement sur le graphique de présentation des résultats :



Graphique 1 : Résultats quantitatifs de D1 aux tests A

- **Analyse qualitative : Présentation des grilles d'observation**

D1 pré-test A	Lexique		Morphosyntaxe
	Activités et goûts	Famille	
Forme	Goûts + : le cheval, les lapins. Goûts - : les vaches, les cochons. Activités : du français / jouer.	Utilisation de fils/ filles au lieu de frères/sœurs (T10).	Pas de difficulté particulière dans les structures utilisées au cours de ce pré-test.
Contenu	Thèmes abordés en présentation : 2. Thèmes abordés en questions : 1. Contenu succinct. Vocabulaire des goûts peu varié : même champ sémantique. Réponse inadaptée à la question : "Est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école?" ("du français" T24).		
Utilisation	Respect des tours de parole et des paires adjacentes questions/réponses. Contenu succinct mais adapté à la thématique / pertinent. Peu de prises de parole / de questions posées.		

D1 post-test A	Lexique		Morphosyntaxe
	Activités et goûts	Famille	
Forme	Goûts + : faire du cheval, écouter de la musique. Goûts - : débarrasser, mettre la table. → ***Réutilisation du lexique vu en séance.*** Activités : aucune	Utilisation adaptée du mot "sœur".	Formulation familière des questions : "T'as des frères et sœurs?" (T40) "T'as des animaux?" (T42)
Contenu	Thèmes abordés en présentation : 4. Thèmes abordés en questions : 5. Contenu plus riche, plus d'éléments apportés. Vocabulaire des goûts plus varié.		
Utilisation	Contenu pertinent par rapport à la thématique de la conversation. Davantage de prises de parole / de questions posées.		

Tableau 11 : Analyse qualitative des résultats de D1 aux tests A

- **Commentaires sur l'analyse des résultats de D1**

Pour cet enfant, les séances d'intervention semblent avoir eu un effet positif sur plusieurs plans. En ce qui concerne la forme, nous notons une augmentation qualitative du lexique des goûts lors du post-test, avec des thèmes plus variés. Le vocabulaire abordé en séance est réinvesti lors de la conversation. Les paraphasies sémantiques, constatées lors du pré-test (fils et filles au lieu de frères et sœurs), n'apparaissent pas au moment du post-test. Cependant nous ne pouvons affirmer que les séances d'intervention aient permis cette correction : il est possible que ces erreurs soient aléatoires dans le langage de l'enfant. Aussi, la question : « Est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école ? », qui avait donné lieu à une réponse inadaptée (« du français »), semble comprise au moment du post-test. Vraisemblablement, l'enfant D1 appréhende mieux le sens du mot « activité » dans ce contexte.

Par ailleurs, des progrès notables portent sur le contenu ; il y a une augmentation significative du nombre d'éléments abordés, et retentissent sur l'utilisation ; lors du test final

l'enfant D1 pose davantage de questions et participe donc plus activement à l'échange. Nous remarquons toutefois qu'elles sont formulées de façon familière, mais ceci ne nous paraît pas gênant outre mesure ; l'utilisation de ce type de structures ne nuit pas à la bonne compréhension de la phrase et s'avère courante à l'oral. Rappelons que dans le cadre de notre étude nous travaillons sur le niveau fonctionnel du langage ; l'objectif de cette approche est de donner à l'enfant les outils et les moyens de communiquer. L'accent n'est donc pas mis, en première intention, sur la correction des structures, mais sur les aptitudes de l'enfant à transmettre des informations et à être un partenaire actif de communication.

2. *Enfant D2*

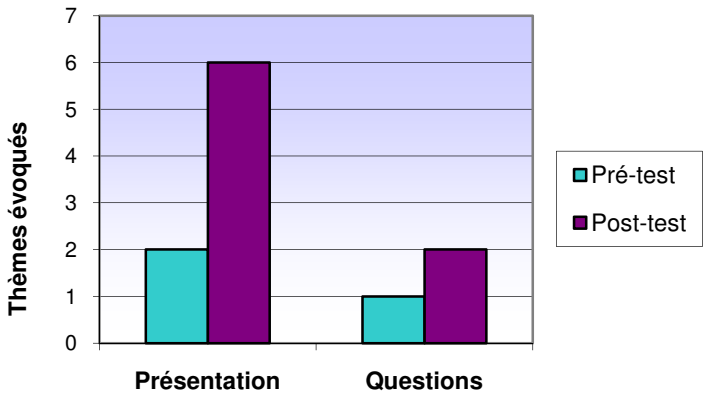
- **Analyse quantitative : Thèmes abordés**

Pré-t	Nom	Âge	Adresse	Fratrie	Animaux	Goûts +	Goûts -	Activités	Total
Prés.	**X**		**X**						**2**
Ques.	**X**								**1**

Post-t	Nom	Âge	Adresse	Fratrie	Animaux	Goûts +	Goûts -	Activités	Total
Prés.	**X**		**X**		**X**	**X**	**X**	**X**	**6**
Ques.		**X**	**X**						**2**

Tableau 12 : Analyse quantitative des résultats de D2 aux tests A

Les tableaux pointent une discrète augmentation du nombre de thèmes abordés en questions entre le pré-test et le post-test, mais une hausse considérable des éléments donnés lors de la présentation spontanée de l'enfant D2. Nous retrouvons ces données sur le graphique :



Graphique 2 : Résultats quantitatifs de D2 aux tests A

- **Analyse qualitative : Présentation des grilles d'observation**

D2 pré-test A	Lexique		Morphosyntaxe
	Activités et goûts	Famille	
Forme	Goûts + : tout, travailler. Goûts - : rien. Activités : je joue.	Rien à signaler.	Pas de difficulté particulière dans les structures utilisées au cours de ce pré-test.
Contenu	Thèmes abordés en présentation : 2. Thèmes abordés en questions : 1. Contenu très succinct et imprécis "tout", "rien" (T28, T32). Expression réduite concernant les goûts et les activités pratiquées. Répétition de "j'sais plus" (T2, T8 et T44).		
Utilisation	Respect des tours de parole et des paires adjacentes questions/réponses. Contenu succinct mais adapté à la thématique / pertinent. Peu de prises de parole / de questions posées.		

D2 post-test A	Lexique		Morphosyntaxe
	Activités et goûts	Famille	
Forme	Goûts + : mettre le couvert, débarrasser, faire du cheval, du foot et du tennis. Goûts - : le français, les maths, débarrasser. Activités : dessiner, faire du cheval, du foot, du tennis. ***→Réutilisation du lexique vu en séance.***	Rien à signaler.	Structure incorrecte : * "J'aime bien d'aller faire du cheval" (T8).
Contenu	Thèmes abordés en présentation : 6. Thèmes abordés en questions : 2. Contenu riche au niveau de la présentation spontanée. Plus d'éléments concernant les activités et les goûts, mais redondance.		
Utilisation	Contenu pertinent par rapport à la thématique de la conversation. Légère augmentation du nombre de prises de parole / de questions posées. Discours contradictoire : "débarrasser" apparaît dans ce qu'il aime et dans ce qu'il n'aime pas.		

Tableau 13 : Analyse qualitative des résultats de D2 aux tests A

- **Commentaires sur l'analyse des résultats de D2**

Lors du test initial, le discours de l'enfant D2 était succinct et peu précis : il présentait des expressions très générales comme « tout », « rien ». Le post-test, en revanche, témoigne d'une richesse dans les productions de l'enfant : de nombreux thèmes sont abordés dans la conversation, le lexique vu en séances est réutilisé ; il permet de développer les réponses de l'enfant au sujet de ses goûts. De plus, des éléments plus personnels, non travaillés pendant les interventions, sont apportés (« j'aime pas le français » T6). Nous notons une phrase syntaxiquement incorrecte, qui amène la même remarque que précédemment.

Si l'effet des séances sur le plan lexical semble bénéfique à cet enfant, le bilan en ce qui concerne le contenu et l'utilisation du langage paraît plus mitigé. L'enfant a sans aucun doute une meilleure idée des thèmes à aborder pour se présenter, et des possibilités de réponses aux questions portant sur les goûts et les activités. Par conséquent, il participe plus activement à l'échange et répond aisément aux questions, tout en se montrant plus informatif (disparition des termes « tout », « rien », « j'sais plus »). Cependant, des contradictions et des redondances apparaissent dans son discours, ce qui nous laisse penser qu'il emploie de façon « plaquée » ou systématique les structures qu'il a retenues, sans nécessairement prendre en compte le co-texte et le déroulement de la conversation.

3. Enfant D3

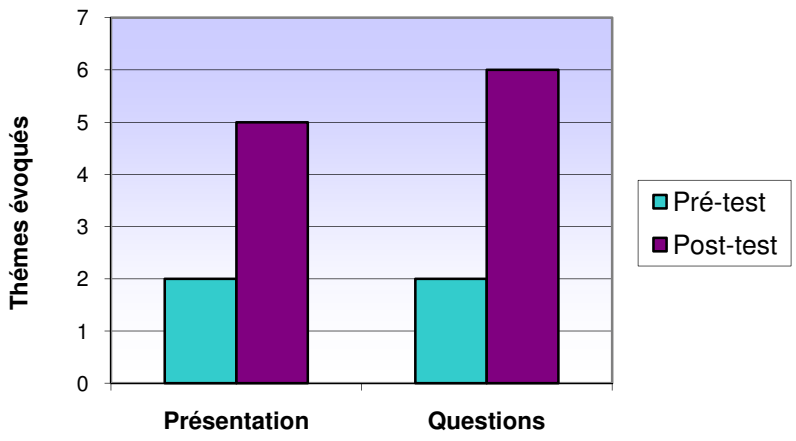
- **Analyse quantitative : Thèmes abordés**

Pré-t	Nom	Âge	Adresse	Fratrie	Animaux	Goûts +	Goûts -	Activités	Total
Prés.	**X**	**X**							**2**
Ques.	**X**		**X**						**2**

Post-t	Nom	Âge	Adresse	Fratrie	Animaux	Goûts +	Goûts -	Activités	Total
Prés.	**X**	**X**	**X**		**X**			**X**	**5**
Ques.	**X**	**X**	**X**			**X**	**X**	**X**	**6**

Tableau 14 : Analyse quantitative des résultats de D3 aux tests A

Les tableaux soulignent une hausse significative, entre le pré-test et le post-test, du nombre de thèmes évoqués, aussi bien spontanément, que dans les questions posées. La représentation graphique des résultats est d'autant plus parlante :



Graphique 3 : Résultats quantitatifs de D3 aux tests A

- **Analyse qualitative : Présentation des grilles d'observation**

D3 pré-test A	Lexique		Morphosyntaxe
	Activités et goûts	Famille	
Forme	Goûts + : jouer aux Légos, jouer à l'ordi, jouer à la DS, se promener, les courses. Goûts - : j'sais pas. Activités : je joue.	Rien à signaler.	Pas de difficulté particulière dans les structures utilisées au cours de ce pré-test.
Contenu	Thèmes abordés en présentation : 2. Thèmes abordés en questions : 2. Nombreux éléments non pertinents par rapport à la thématique (jouer). Contenu répétitif concernant les goûts et les activités pratiquées.		
Utilisation	Discours long et fluent (80 tours de parole) mais peu adapté. Beaucoup de digressions, de récits descriptifs peu pertinents par rapport à la thématique initiale. Beaucoup de prises de parole mais peu de questions posées. Deux chevauchements.		

D3 post-test A	Lexique		Morphosyntaxe
	Activités et goûts	Famille	
Forme	Goûts + : aider mes parents, dessiner, faire des puzzles, promener, faire du vélo, jouer dans la neige, avoir des cadeaux. Goûts - : mettre la table, débarrasser. Activités : VTT, foot.	Rien à signaler.	Structures incorrectes : * "T'aimes pas quoi faire?" (T38). * "T'aimes bien faire quoi?" (T36).
Contenu	Thèmes abordés en présentation : 5. Thèmes abordés en questions : 6. Nombreux thèmes pertinents abordés en présentation et en questions. Plus de diversité dans le lexique des activités et des goûts. Beaucoup d'éléments de précision donnés spontanément: nom de famille / date complète de naissance / noms et âges des sœurs.		
Utilisation	Discours plus concis (46 tours de parole) mais plus précis et plus pertinent par rapport à la thématique de la conversation. Pas de digression. Beaucoup de prises de parole et de questions posées. Un chevauchement.		

Tableau 15 : Analyse qualitative des résultats de D3 aux tests A

- **Commentaires sur l'analyse des résultats de D3**

Sur le plan de la forme, nous constatons que le lexique s'est considérablement enrichi et diversifié d'un test à l'autre. L'enfant D3 réinvestit le vocabulaire abordé en séances (« débarrasser », « mettre la table », « faire du vélo », « dessiner »), et ajoute d'autres items (« faire des puzzles », « avoir des cadeaux », « jouer dans la neige », etc.). Nous pouvons supposer que le fait de travailler sur certaines expressions permettant d'exprimer ses goûts, a facilité l'évocation d'autres idées chez cet enfant. Par ailleurs, nous notons la présence de structures incorrectes pour les questions se rapportant aux goûts. Cependant, bien que l'enfant ne se souvienne pas exactement des formulations appropriées (qu'est-ce que tu n'aimes pas ou qu'est-ce que tu aimes, par exemple), il a la volonté d'introduire cet item, de participer autant que possible à la conversation, en posant un maximum de questions, et il parvient à se faire comprendre.

En ce qui concerne le contenu et l'utilisation du langage, les progrès sont nets. Les productions de D3 ont évolué d'un discours dense mais peu informatif, comportant de nombreuses digressions, à un discours, certes plus court, mais pertinent, très précis et tout à fait cadré sur le sujet de l'échange.

4. Enfant D4

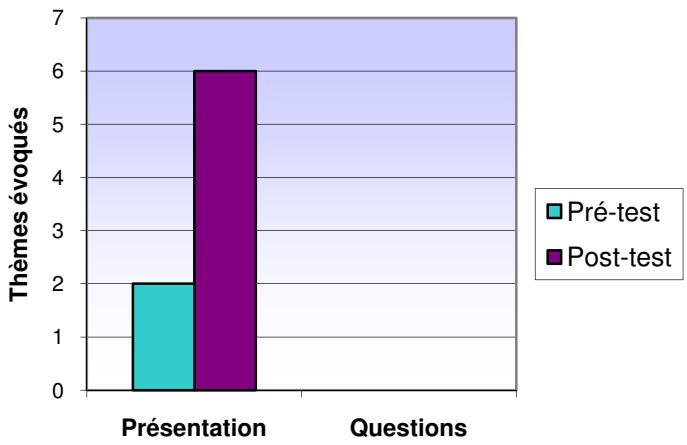
- **Analyse quantitative : Thèmes abordés**

Pré-t	Nom	Âge	Adresse	Fratrie	Animaux	Goûts +	Goûts -	Activités	Total
Prés.					**X**			**X**	**2**
Ques.									**0**

Post-t	Nom	Âge	Adresse	Fratrie	Animaux	Goûts +	Goûts -	Activités	Total
Prés.	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**			**X**	**6**
Ques.									**0**

Tableau 16 : Analyse quantitative des résultats de D4 aux tests A

Nous observons une augmentation incontestable du nombre de thèmes abordés dans la présentation spontanée de cet enfant. En revanche, nous notons une réaction particulière : il n'a pas souhaité poser de questions à son interlocuteur, faire connaissance avec lui, aussi bien au cours du pré-test que du post-test. La représentation graphique reflète cette spécificité :



Graphique 4 : Résultats quantitatifs de D4 aux tests A

- **Analyse qualitative : Présentation des grilles d'observation**

D4 pré-test A	Lexique		Morphosyntaxe
	Activités et goûts	Famille	
Forme	Goûts + : les animaux. Goûts - : aucun élément Activités : judo, vélo, je dessine, je regarde la télé, promener mon chien.	Rien à signaler.	Pas de difficulté particulière dans les structures utilisées au cours de ce pré-test.
Contenu	Thèmes abordés en présentation : 2. Thèmes abordés en questions : 0. Nombreux éléments non pertinents par rapport à la thématique (T8, T12, T64). Lexique varié des activités mais succinct en ce qui concerne les goûts.		
Utilisation	Discours long et fluent (79 tours de parole) mais peu adapté. Difficultés à respecter la thématique, à garder le fil de la conversation, à ajuster son discours aux questions de l'interlocuteur : des digressions. Aucune question posée.		

D4 post-test A	Lexique		Morphosyntaxe
	Activités et goûts	Famille	
Forme	Goûts + : faire le vélo, dessiner. Goûts - : *les sangliers y vient sur moi, je tombe dans les bois. Activités : j'vais à la chasse, du judo. ***→Peu d'éléments nouveaux.***	Rien à signaler.	Structures incorrectes : * "Les sangliers y vient sur moi" (T20). * "J'aime pas je tombe dans les bois" (T22).
Contenu	Thèmes abordés en présentation : 6. Thèmes abordés en questions : 0. De nombreux éléments pertinents donnés spontanément au début du discours. Lexique des activités et des goûts quasiment identique au pré-test.		
Utilisation	Discours plus court (39 tours de parole) mais plus approprié à la thématique de la conversation. Réponses plus adaptées aux questions de l'interlocuteur. Moins de digressions. Aucune question posée.		

Tableau 17 : Analyse qualitative des résultats de D4 aux tests A

- **Commentaires sur l'analyse des résultats de D4**

Les productions de cet enfant lors du post-test ne permettent pas de conclure à des améliorations sur le plan formel du langage. Elles illustrent néanmoins des progrès en ce qui concerne le choix des sujets à aborder dans ce type d'échange : les digressions sont moins fréquentes, les items plus adaptés. En résumé, le discours est plus court mais comporte davantage d'éléments pertinents par rapport à la thématique de l'échange.

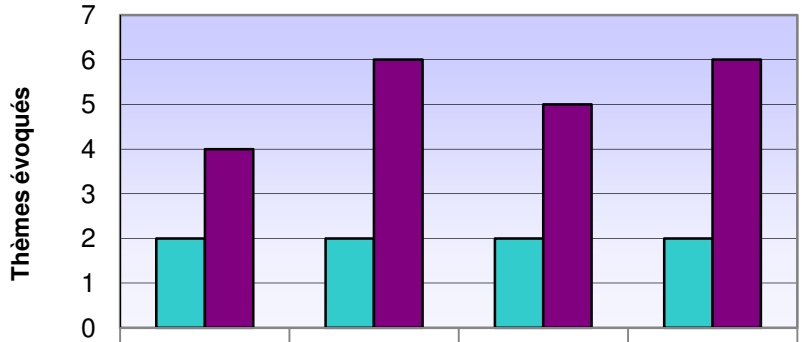
Ainsi, le bilan en ce qui concerne le contenu et l'utilisation du langage est nuancé. D'une part, l'enfant ne pose toujours pas de question à son interlocuteur, il ne réinvestit pas les structures vues en séance dans le cadre d'une conversation. D'autre part, il se présente désormais spontanément en sélectionnant des données précises et adéquates par rapport à la situation. Par exemple, lors du pré-test, il n'a pas transmis à son interlocuteur une information qui semble pourtant essentielle : son prénom. En revanche, lors du post-test, les éléments principaux apparaissent d'emblée : prénom, âge, lieu d'habitation.

Après avoir analysé individuellement les productions des enfants dysphasiques, nous allons maintenant porter un regard plus global sur leurs résultats, afin de les confronter à ceux du groupe contrôle.

B. Résultats comparés avec ceux du groupe contrôle

1. Résultats en présentation spontanée

- **Groupe d'enfants dysphasiques participant à l'étude**

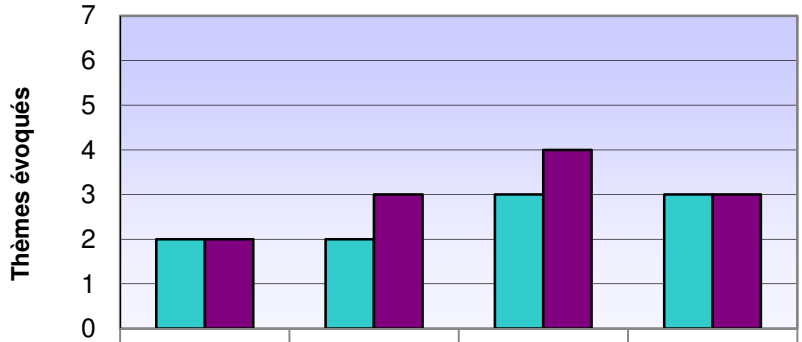


	D1	D2	D3	D4
Pré-test	2	2	2	2
Post-test	4	6	5	6

Graphique 5 : Résultats des enfants dysphasiques en présentation spontanée

Nous remarquons sur ce tableau, illustré par le graphique, une augmentation significative (+2 items au minimum), entre les pré- et les post-tests, du nombre de thèmes abordés en présentation spontanée, chez la totalité de notre population.

- **Groupe contrôle**



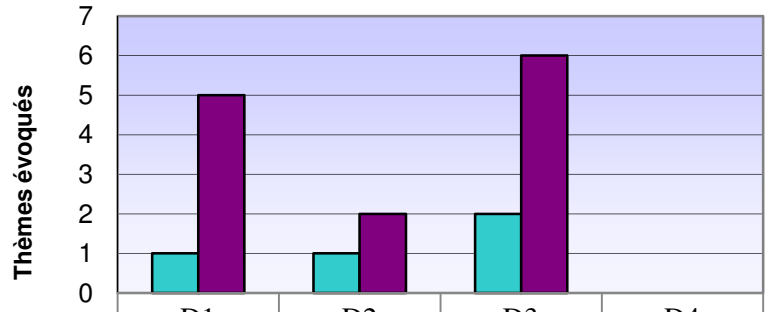
	C1	C2	C3	C4
Pré-test	2	2	3	3
Post-test	2	3	4	3

Graphique 6 : Résultats du groupe contrôle en présentation spontanée

Parmi le groupe contrôle, deux enfants (C1 et C4) obtiennent des scores identiques aux deux tests, alors que les autres (C2 et C3) manifestent une amélioration minime (+1 item) de l'un à l'autre. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que les progrès sont visiblement plus marqués au sein de notre population d'étude que du groupe contrôle, en ce qui concerne le nombre de thèmes évoqués lors de la présentation spontanée de l'enfant.

2. *Résultats concernant les questions posées*

- **Groupe d'enfants dysphasiques participant à l'étude**

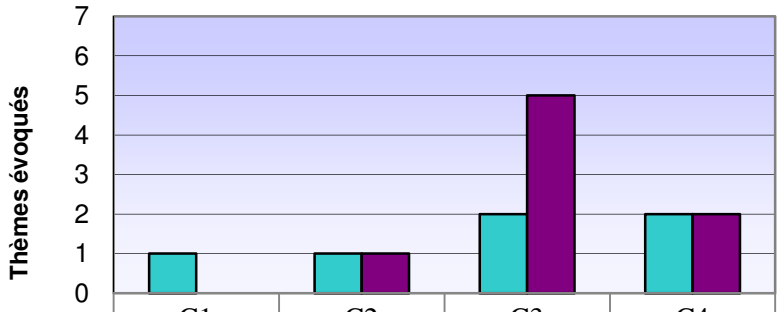


	D1	D2	D3	D4
Pré-test	1	1	2	0
Post-test	5	2	6	0

Graphique 7 : Résultats des enfants dysphasiques en questions posées

En ce qui concerne le nombre de thèmes évoqués, dans les questions que l'enfant pose à son interlocuteur pour faire connaissance, les résultats sont plus nuancés, comme nous pouvons le constater sur le graphique. Pour les enfants D1 et D3 la marge de progression est significative (+4 items). L'enfant D2, quant à lui, s'est légèrement amélioré, alors que l'enfant D4 présente des scores similaires.

- **Groupe contrôle**



	C1	C2	C3	C4
Pré-test	1	1	2	2
Post-test	0	1	5	2

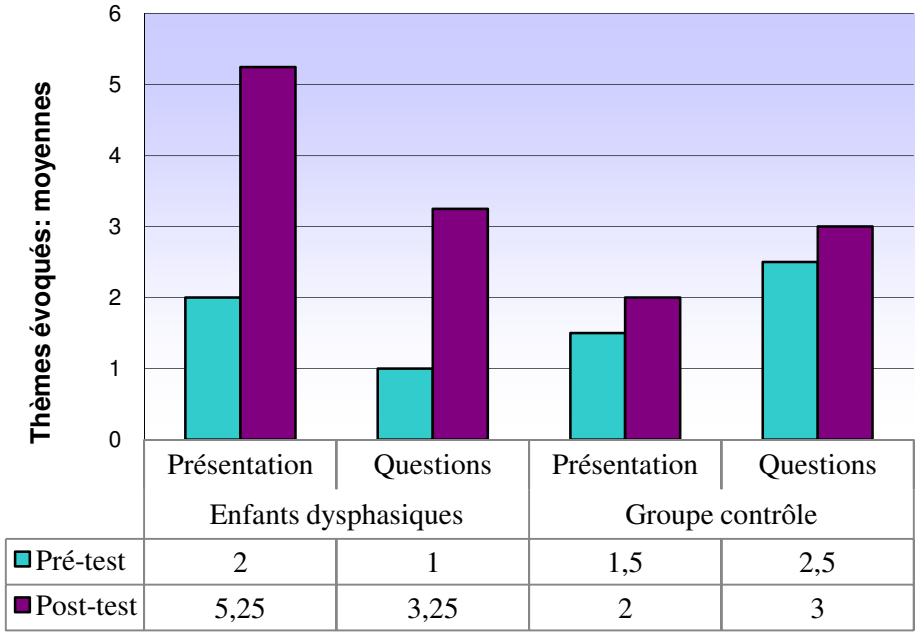
Graphique 8 : Résultats du groupe contrôle en questions posées

En ce qui concerne le groupe contrôle, l'évolution d'un test à l'autre est hétérogène suivant les sujets. Deux enfants (C2 et C4) ont obtenus des scores constants, alors que les résultats de C1 ont diminué, et que ceux de C3 se sont considérablement améliorés. En résumé, sur l'ensemble de cette population, nous constatons une augmentation du nombre de thèmes évoqués en question, de façon isolée, chez un individu, alors que nous observons tout de même une hausse des performances chez la majorité (3/4) des enfants ayant participé aux séances d'intervention.

3. Confrontation synthétique des résultats des deux groupes

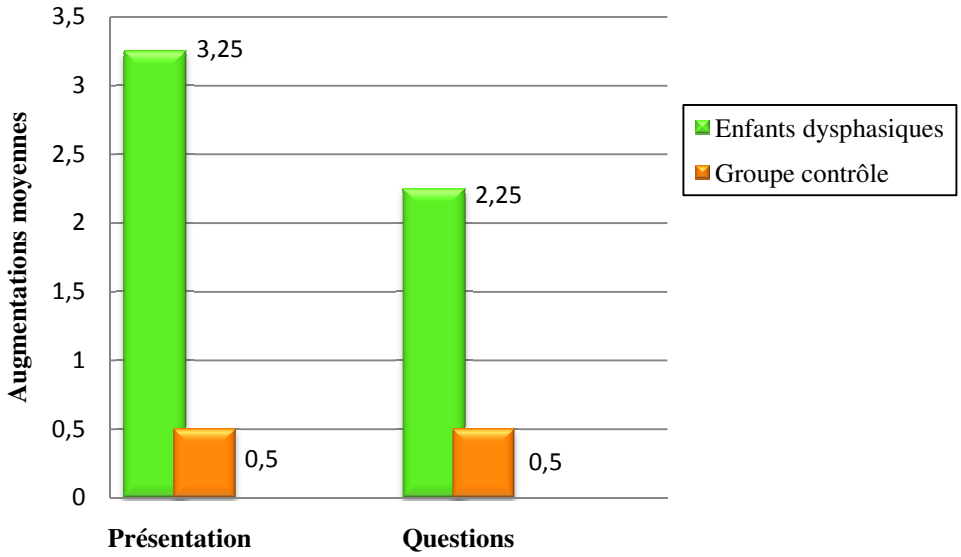
- **Comparaison quantitative**

Pour comparer de façon plus globale la progression de chaque groupe, nous nous référons aux moyennes des résultats obtenus au sein des deux populations. Nous avons conscience que le calcul de moyennes sur un nombre si restreint de sujets est à interpréter avec précaution, mais il devrait nous permettre d'avoir une vue d'ensemble sur l'évolution des différents groupes.



Graphique 9 : Moyennes comparées du groupe contrôle et de notre population d'étude

Ce graphique met en évidence une nette augmentation des moyennes du groupe d'enfants dysphasiques (supérieure à +2), que ce soit en présentation spontanée ou en questions, contre de légères hausses (+ 0,5) dans les deux domaines, en ce qui concerne le groupe contrôle. Cet écart de progression, constaté d'un groupe à l'autre, est illustré par le graphique suivant :



Graphique 10 : Progressions des moyennes du groupe contrôle et de notre population d'étude

Si nous comparons, sur le plan quantitatif, les résultats des enfants dysphasiques ayant participé aux séances d'intervention à ceux du groupe contrôle, nous notons, lors des post-tests, une évolution beaucoup plus favorable au sein du premier groupe. Voici maintenant un point de vue plus subjectif.

- **Comparaison subjective**

Lors de la passation des post-tests, comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons fait appel à une personne extérieure, qui n'avait jamais rencontré les enfants. Nous avons reçu de façon aléatoire les enfants de chacun des groupes. Nous n'avons pas précisé à l'examinatrice quels sont ceux qui ont pris part aux séances organisées, mais nous lui avons systématiquement demandé son avis. Elle a reconnu les quatre enfants ayant participé à notre étude et a souligné qu'ils étaient à l'aise dans la conversation, plus participatifs et moins hésitants. Elle s'est cependant fourvoyée au sujet de C3, qu'elle a inclus dans le mauvais groupe. Cet enfant a en effet eu des résultats s'apparentant à ceux des sujets de l'étude.

La confrontation des productions des deux groupes, et des évolutions entre les pré- et post-tests nous permet de conclure à un effet positif, d'un point de vue global, des séances d'intervention sur les sujets qui y ont participé. Pour autant, ce constat général ne nous permet pas de négliger les spécificités individuelles observées tout au long de l'analyse des résultats.

C. Comparaison avec le groupe d'enfants « normaux »

Avant de se pencher sur les données du second test (visionnage d'un enfant), il nous paraît intéressant de comparer brièvement les résultats de notre population d'enfants dysphasiques, à ceux des sujets « normaux ». Pour ce faire, nous nous référons aux productions obtenues lors des pré-tests A, la première fois que nous avons rencontré les enfants pour faire connaissance avec eux.

Sur les tableaux présentés page suivante, nous notons un nombre plus important de thèmes abordés chez les enfants « normaux » dans les deux domaines. En présentation spontanée, ils évoquent de 3 à 4 thèmes contre 2 pour les enfants dysphasiques. De même, quand ils questionnent leur interlocuteur, ils balaient de 2 à 4 thèmes, contre 0 à 2 de la part des enfants dysphasiques.

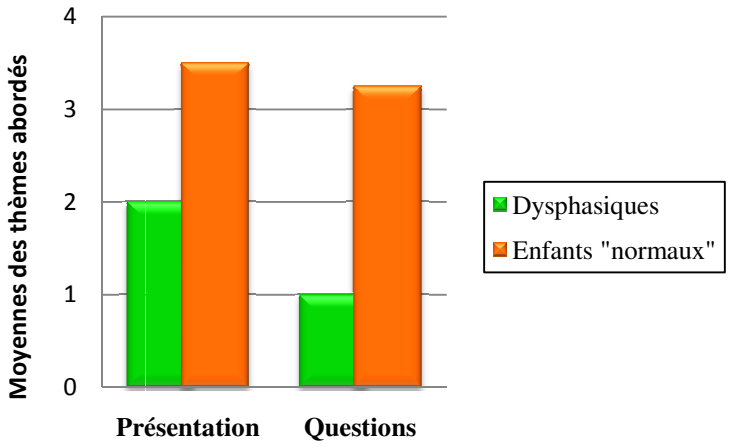
	N1	N2	N3	N4	Moyenne
Présentation	**4**	**3**	**4**	**3**	**3,5**
Questions	**2**	**4**	**4**	**3**	**3,25**

Tableau 18 : Résultats des enfants « normaux »

Pré-test	D1	D2	D3	D4	Moyenne
Présentation	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**
Questions	**1**	**1**	**2**	**0**	**1**

Tableau 19 : Résultats des enfants dysphasiques aux pré-tests A

La représentation graphique des moyennes de chaque groupe montre un réel décalage entre les performances des enfants dysphasiques et de ceux qui n'ont pas de trouble spécifique du langage, en ce qui concerne la fonction langagière « se présenter ». Ces données semblent également conforter l'idée[138] selon laquelle les enfants dysphasiques poseraient moins de questions que leurs pairs dans les conversations, et seraient donc des partenaires de communication moins actifs.



Graphique 11 : Moyennes des groupes d'enfants « normaux » et dysphasiques

Nous notons aussi une différence significative, entre les deux groupes, du nombre de réponses apportées lorsque nous interrogeons les enfants sur leurs goûts. C'est pourquoi, nous avons choisi de travailler ce champ sémantique au cours des séances.

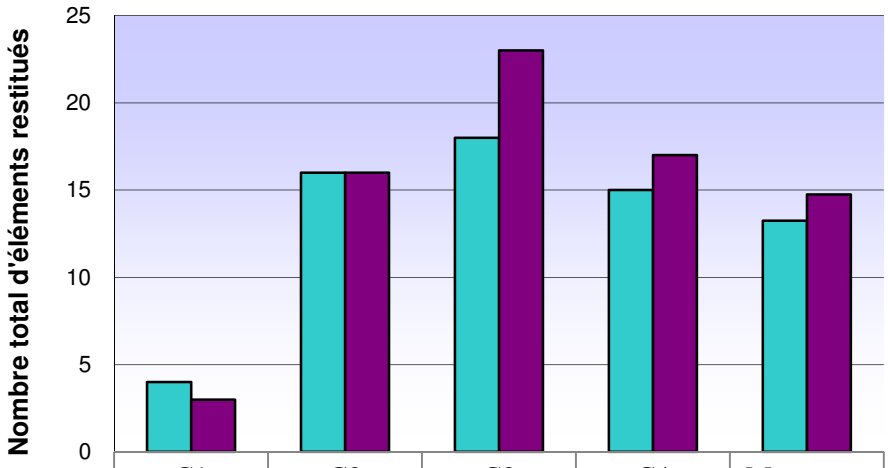
[138] Voir supra, p. 52.

II. Résultats des tests B : visionnage d'un enfant

Nous allons maintenant procéder à la présentation des résultats obtenus aux tests B. À titre de rappel, dans cette épreuve, nous diffusons un film sur lequel un enfant tout-venant se présente, puis nous demandons aux enfants ce qu'ils peuvent dire de la fille qu'ils ont vue. L'évaluation porte donc avant tout sur les capacités de compréhension orale. Puisque nous utilisons la même vidéo pour la passation du pré-test et du post-test, il est important de commencer par déterminer s'il existe un effet d'apprentissage. C'est pourquoi nous exposons les résultats du groupe contrôle en première intention. Ainsi, nous pourrons ensuite exploiter et commenter les résultats de notre population d'étude, en tenant compte de ce facteur.

A. Résultats du groupe contrôle

Nous cherchons donc à définir s'il peut y avoir une augmentation du nombre d'éléments restitués, entre le pré-test et le post-test, en dehors de toute séance d'intervention. Voici le récapitulatif des scores obtenus par l'ensemble des individus du groupe contrôle :



	C1	C2	C3	C4	Moyennes
Pré-test	4	16	18	15	13,25
Post-test	3	16	23	17	14,75

Graphique 12 : Résultats du groupe contrôle aux tests B

Nous remarquons que le nombre d'éléments restitués est en hausse chez 2 enfants sur 4 (C3 et C4) alors qu'il reste stable pour C2, et diminue légèrement pour C1. La progression moyenne est de 1,5, ce qui semble relativement faible. Il n'est pas anodin de noter que les

enfants qui se sont améliorés d'un test à l'autre ne présentent pas de déficit spécifique en compréhension verbale, contrairement à C1 et à C2, mais aussi à la population de notre étude[139]. L'échantillon est trop réduit pour en déduire qu'il existe un effet d'apprentissage uniquement chez les sujets qui possèdent de bonnes capacités de compréhension orale. Toutefois, nous pouvons souligner le fait que les enfants dont le profil est le plus proche de celui de la population de notre étude (C1 et C2) ne se sont pas améliorés entre le test initial et le second test.

B. Résultats individuels des enfants dysphasiques de notre étude

Seuls les tableaux récapitulatifs des scores obtenus apparaissent dans la présentation des résultats. Pour une étude plus détaillée des différents éléments restitués, les grilles complètes se trouvent en annexe[140].

1. Enfant D1

- **Résultats quantitatifs : nombre d'éléments restitués**

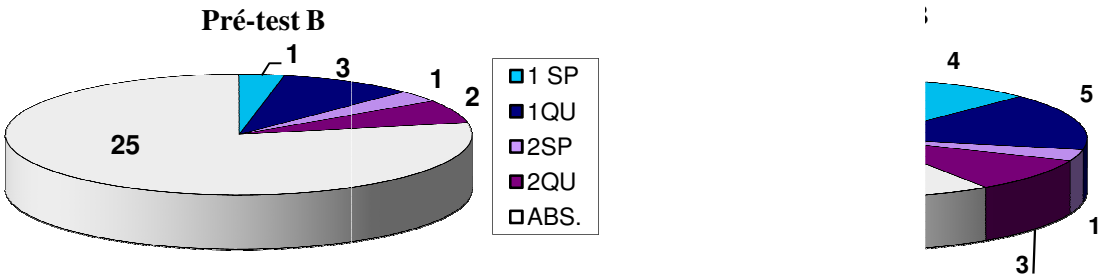
Rappel des légendes :
1SP : éléments restitués spontanément à la première écoute.
1QU : éléments restitués après questions à la première écoute.
2SP : éléments restitués spontanément à la deuxième écoute.
2QU : éléments restitués après questions à la deuxième écoute.

	Pré-test	Post-test
1 SP	1	4
1QU	3	5
2SP	1	1
2QU	2	3
Total	**7**	**13**

Tableau 20 : Analyse quantitative des résultats de D1 aux tests B

Nous notons une augmentation significative du nombre d'items restitués, entre le pré-test et le post-test, et ceci dès la première écoute. Les graphiques, présentés page suivante, illustrent la nette diminution de la proportion d'éléments absents, correspondant à la partie intitulée ABS en légende.

[139] Voir supra, p. 74.
[140] Cf. annexe 9.



Graphique 13 : Répartition des résultats de D1 aux tests B

- **Commentaires sur les performances de D1 au pré-test**

Lors du pré-test, l'enfant D1 a restitué un nombre limité d'éléments. Il obtient un score très en dessous des autres enfants de ce groupe. Cependant, il s'agit aussi du sujet qui a les plus importantes difficultés mnésiques, comme nous l'avons signalé précédemment, dans le tableau de présentation de la population[141].

L'enfant D1 a commis 11 erreurs, ce qui correspond également au score le plus faible de l'ensemble du groupe. Parmi les erreurs, il a signalé que la fille de la vidéo avait un frère, alors qu'il est question d'une sœur. Nous retrouvons cette erreur chez D3 et D4, et nous pouvons en partie l'expliquer par le fait qu'un garçon qui fréquente l'école porte le même prénom que cette sœur. La compréhension de D1 semble s'appuyer surtout sur des éléments lexicaux, qu'il répète ensuite, de façon un peu aléatoire. Par exemple, lorsque nous lui demandons quelles sont les activités de la fille, l'enfant répond le mot « dictée », qu'il a probablement su identifier facilement dans les paroles de la fille. De même, D1 affirme que la fille aime les piqûres et les dictées, alors qu'il s'agit des choses qu'elle n'aime pas. Nous supposons alors qu'il a compris et retenu le lexique, sans tenir compte de la structure syntaxique négative.

Au niveau de l'expression, nous observons des erreurs portant sur l'utilisation des pronoms personnels il et elle. D1 emploie plusieurs fois de suite le pronom « il » pour parler de la fille. Les phrases « je me rappelles plus » et « je sais plus » sont récurrentes et semblent indiquer de réels problèmes de mémorisation des éléments entendus.

[141] Voir supra, p. 73.

- **Commentaires sur les performances de D1 au post-test**

Sur le plan quantitatif, les résultats de D1 se sont nettement améliorés : son score total d'éléments restitués a quasiment doublé, et le nombre d'erreurs a baissé. Nous remarquons que l'enfant D1 fait toujours allusion à un frère, alors qu'il s'agit d'une sœur. En revanche, l'emploi des pronoms personnels il et elle est adéquat. Nous rencontrons un phénomène particulier dans les réponses de D1 : le vocabulaire vu en séance apparaît. En effet, lorsque nous lui demandons ce que la fille n'aime pas, D1 dit : « débarrasser, mettre la table ». Ces répliques confirment l'hypothèse d'une utilisation « plaquée » du lexique appris. L'évocation du thème des goûts est associée, de façon visiblement systématique, aux items que nous avons travaillés.

2. *Enfant D2*

- **Résultats quantitatifs : nombre d'éléments restitués**

	Pré-test	Post-test
1 SP	12	15
1QU	3	4
2SP	1	0
2QU	2	2
Total	**18**	**21**

Tableau 21 : Analyse quantitative des résultats de D2 aux tests B

Ce tableau de résultats, ainsi que les graphiques ci-dessous, mettent en évidence une hausse du nombre d'éléments restitués au post-test B. Nous constatons que la majorité des réponses sont données dès la première écoute, et principalement de façon spontanée. C'est d'ailleurs le score qui a le plus augmenté.

Graphique 14 : Répartition des résultats de D2 aux tests B

- **Commentaires sur les performances de D2 au pré-test**

Nous notons un nombre considérable d'éléments bien compris dès la première écoute. C'est d'ailleurs le seul enfant qui a su dire que la fille avait une sœur, et pas un frère. Les erreurs sont rares et nous montrent à nouveau que les enfants s'accrochent aux mots qu'ils ont saisis. En effet, lorsque nous lui demandons ce que la fille aime, il nous répond « du sport et puis la piscine », qui sont bien des éléments de la vidéo, mais qui ne correspondent pas aux réponses à cette question.

Sur le versant expressif, nous remarquons à deux occasions l'utilisation du pronom « il » à la place de « elle ». Aussi, beaucoup de commentaires de l'enfant laissent penser qu'il a bien compris certains éléments mais éprouve des difficultés pour se souvenir du mot. Ceci est particulièrement vrai pour les noms des animaux et du village où habite la fille. D2 nous dit à plusieurs reprises « j'ai entendu mais c'est dur aussi ». En revanche, l'enfant connaît le phonème initial des noms qu'il cherche. Puisqu'il s'agit de mots inconnus pour l'enfant, il doit être capable d'identifier et de mémoriser leur forme sonore pour les restituer. Or, les difficultés mnésiques auditivo-verbales entravent cette tâches.

- **Commentaires sur les performances de D2 au post-test**

Le nombre d'items restitués a augmenté et nous relevons une seule erreur dans les réponses de l'enfant, qui porte sur une donnée complexe : le code postal. Nous ne remarquons plus de confusions dans l'utilisation des pronoms personnels il et elle. Les phrases « je sais plus » et « c'est dur » restent omniprésentes et témoignent de réelles difficultés de rappel des éléments entendus.

3. Enfant D3

- **Résultats quantitatifs : nombre d'éléments restitués**

	Pré-test	Post-test
1 SP	5	7
1QU	7	7
2SP	4	4
2QU	2	2
Total	**18**	**20**

Tableau 22 : Analyse quantitative des résultats de D3 aux tests B

Nous notons une légère augmentation du nombre d'éléments restitués, entre le pré-test et le post-test chez cet enfant. L'amélioration ne concerne que le score obtenu à la première écoute, suite aux réponses spontanées de l'enfant. Le reste des résultats est inchangé, comme nous pouvons le voir sur les graphiques.

Graphique 15 : Répartition des résultats de D3 aux tests B

- **Commentaires sur les performances de D3 au pré-test**

Le fait de poser des questions ciblées à cet enfant facilite vraisemblablement le rappel d'informations. Nous notons 5 réponses erronées, parmi lesquelles la confusion commune portant sur la sœur. Les piqûres et les prises de sang sont citées dans la catégorie de ce que la fille aime, alors qu'elles font partie de l'énumération de ce qu'elle n'aime pas. D'une part, il n'a pas envisagé l'aspect pragmatique (il est peu plausible qu'une enfant prétende aimer les piqûres), et d'autre part, comme pour D1, il n'a pas tenu compte de la négation. Il se peut qu'elle n'ait pas été entendue ou comprise au moment du visionnage. Il se peut également que l'enfant ait mémorisé uniquement les éléments lexicaux et que les marques morphosyntaxiques aient été oubliées. Nous remarquons aussi des difficultés de rétention du nom du village, bien que l'enfant puisse dire par quelle syllabe il commence.

En ce qui concerne l'expression orale, l'utilisation des pronoms personnels il et elle ne semble pas poser problème à cet enfant. Les phrases et expressions qui manifestent les efforts fournis par l'enfant pour se souvenir de certaines informations sont nombreuses (ah…, oh…, j'sais plus, c'est dur de retenir, etc.).

- **Commentaires sur les performances de D3 au post-test**

Les performances, au niveau quantitatif, se sont légèrement améliorées. Toutefois, apparaît une erreur dans le choix du pronom personnel (le pronom « elle » est employé pour désigner le frère). La confusion portant sur l'identification de la sœur persiste. En revanche, lors de ce post-test l'enfant D3 qualifie d'emblée les piqûres comme faisant partie de ce que la fille n'aime pas. Se rajoutent aux commentaires de l'enfant sur les problèmes de mémorisation, des explications sur les difficultés de compréhension (« ça va trop vite »).

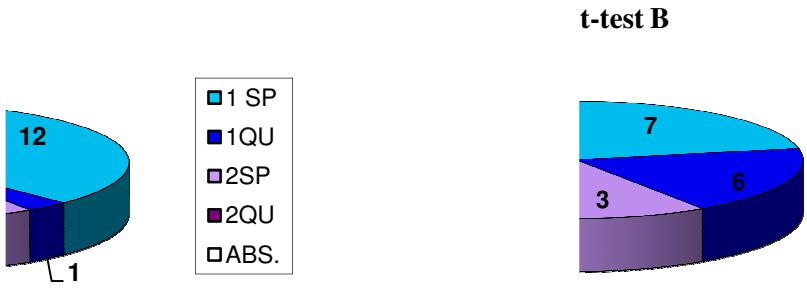
4. Enfant D4

- **Résultats quantitatifs : nombre d'éléments restitués**

	Pré-test	Post-test
1 SP	12	7
1QU	1	6
2SP	4	3
2QU	1	2
Total	**18**	**18**

Tableau 23 : Analyse quantitative des résultats de D4 aux tests B

Les scores totaux obtenus au post-test sont similaires à ceux du pré-test. Nous observons même une diminution du nombre d'éléments restitués spontanément par l'enfant.



Graphique 16 : Répartition des résultats de D4 aux tests B

- **Commentaires sur les performances de D4 au pré-test**

Lors du pré-test, D4 commet plusieurs erreurs et donne des réponses parfois surprenantes. À la question : « Qu'est-ce que la fille aime ? » il cite le français et les maths, puis la grammaire et la conjugaison. Il est possible qu'il ait entendu le mot « lire » (qui est une des réponses correctes possible à cette question) et qu'il ait retenu qu'il s'agissait d'une activité plutôt scolaire, sans se souvenir précisément laquelle, d'où cette énumération. Aussi, nous notons la même confusion que chez D1 et D3 à propos de la sœur de la fille.

Sur le plan expressif, des interversions entre les pronoms personnels il et elle jalonnent son discours. Nous observons également des phrases commentant les difficultés de l'enfant à restituer certains éléments : « ça c'est dur », « ah comment dire », « je sais plus ». Enfin, soulignons que lors du visionnage, l'enfant D4 répète au fur et à mesure les phrases énoncées par la fille, sans se tromper. Il identifie donc correctement la forme sonore des mots.

- **Commentaires sur les performances de D4 au pré-test**

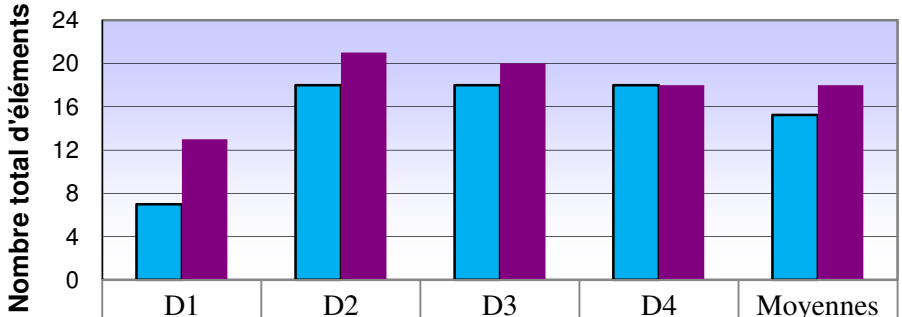
Il s'agit du seul enfant pour qui les résultats, du point de vue quantitatif, ne se sont pas améliorés. Nous constatons également une persistance des erreurs sur l'utilisation des pronoms personnels il et elle. Aux questions : « Qu'est-ce qu'elle aime? » et : « Qu'est-ce qu'elle n'aime pas? », il répond par des items donnés dans le discours de la fille, mais à d'autres occasions (la piscine, les chiens, les poissons). Il propose les éléments lexicaux qu'il a bien identifiés et retenus. En revanche, D4 a su dire au cours de cette passation qu'il était question d'une sœur.

Après avoir détaillé les résultats de chacun des individus de notre population aux pré- et post-tests B, nous allons porter un regard plus général sur ces données.

C. Analyse globale

1. Récapitulatif des résultats

Voici le récapitulatif des résultats obtenus par le groupe d'enfants dysphasiques :



	D1	D2	D3	D4	Moyennes
Pré-test	7	18	18	18	15,25
Post-test	13	21	20	18	18

Graphique 17 : Synthèse des résultats des tests B

Nous pouvons parler d'une augmentation significative du nombre d'éléments restitués chez un sujet (D1), une hausse discrète pour D2 et D3, et enfin une absence d'évolution en ce qui concerne D4. Nous remarquons toutefois, que la progression moyenne est plus élevée que celle du groupe contrôle (2,75 contre 1,50). Rappelons également que les deux enfants « contrôle » dont les profils sont proches des sujets du groupe de notre étude, n'ont pas marqué de hausses, alors que trois des quatre sujets de notre population ont vu leur score s'accroître. Toutefois, les résultats semblent trop hétérogènes pour se permettre d'en tirer des

conclusions générales qui ne soient pas hasardeuses, à propos des éventuels effets bénéfiques des séances d'intervention, sur les capacités de compréhension des enfants au cours de ces tests. C'est pourquoi nous nous en tiendrons à quelques commentaires et hypothèses sur ces résultats.

2. *Commentaires et hypothèses*

- L'enfant qui présente le plus important déficit mnésique est également celui qui est le plus en difficulté dans cette épreuve. Ce constat semble confirmer notre hypothèse selon laquelle les capacités mnésiques sous-tendent directement les résultats à ces tests. Malgré cela, cet enfant bénéficie de la plus importante progression d'un test à l'autre. Puisqu'il y a peu de probabilité pour que les habiletés mnésiques se soient améliorées entre les deux tests, nous pouvons conclure à une meilleure compréhension du discours de la fille, pour ce sujet.

- Nous remarquons chez tous les enfants de grandes difficultés à identifier, ou retenir, les mots inconnus (noms de famille, de ville, d'animaux), ce qui peut causer une gêne dans le traitement de certaines informations personnelles lorsque quelqu'un se présente à eux.

- En ce qui concerne l'utilisation des pronoms personnels il et elle, les erreurs restent aléatoires. Les activités organisées pendant les séances semblent insuffisantes pour permettre aux enfants d'employer de façon adéquate ces pronoms, quand ils s'expriment spontanément.

- Les séances d'intervention ont pu permettre aux enfants de se familiariser avec les thèmes et les questions rencontrés dans ce type de conversation. De ce fait, ils semblent plus réceptifs envers certaines données. Par exemple, lors du pré-test, deux enfants ont cité, parmi les items que la fille aime, des choses qu'elle n'aime pas. Ces erreurs ne se retrouvent pas lors du post-test. Nous pouvons supposer que l'entraînement aux questions « qu'est-ce que tu aimes ? » et « qu'est-ce que tu n'aimes pas ? » les ait rendus plus attentifs à la différenciation entre les formes positive et négative.

L'interprétation des résultats des tests B est complexe. Même si des progrès sont constatés chez la majorité des enfants, ils ne semblent pas assez significatifs, et marqués par rapport à ceux du groupe contrôle, pour pouvoir affirmer, de manière certaine, qu'ils sont directement liés à notre intervention. Les séances ont peut être permis aux enfants de mieux repérer certains éléments dans le discours de la fille, mais n'ont pas d'effet flagrant sur les capacités de compréhension verbale.

DISCUSSION

À la lumière des résultats obtenus aux post-tests, nous sommes maintenant en mesure d'apporter des éléments de réponses à nos questionnements et hypothèses de départ.

I. Confrontation des résultats avec la problématique

A. Rappel de la problématique et des hypothèses

Dans cette étude, nous nous demandons si les principes des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère peuvent être exploités auprès des enfants dysphasiques et représenter un intérêt dans le cadre de leur prise en charge orthophonique. Nous cherchons donc à déterminer quels sont les bénéfices possibles de l'approche communicative pour cette population.

Suite à l'exposé des données théoriques, plusieurs hypothèses ont été envisagées :

1. Nous pouvons nous attendre à un effet positif pour deux raisons principales :
   → Les enfants dysphasiques partagent, sur certains plans, les mêmes difficultés que les personnes en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, pour qui ces méthodes sont initialement conçues.
   → Les méthodes actuelles d'apprentissage du français langue étrangère sont directement issues de l'approche communicative, basée sur la pragmatique, qui pourrait favoriser le développement d'un langage plus fonctionnel chez l'enfant dysphasique.

2. L'effet de ces méthodes peut être limité par les difficultés spécifiques des enfants dysphasiques : il s'agit en effet d'un trouble structurel du langage, qui plus est, souvent associé à d'autres déficits.

Nous avons choisi la fonction langagière « se présenter, faire connaissance » comme champ d'application de notre étude, et avons mis en place quatre séances d'intervention, s'appuyant sur les principes des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère.

B. Résumé individuel de l'analyse des résultats

Afin de mesurer les progrès éventuels de chacun, nous avons évalué les aptitudes des enfants dans les fonctions langagières concernées par notre étude, avant et après les séances d'intervention. Voici un résumé des évolutions constatées :

Enfant D1	Tests A	Amélioration qualitative du lexique des goûts : réutilisation du vocabulaire. Structure familière des questions. Augmentation du nombre de thème abordés et de questions posées. Participation plus active à l'échange.
	Tests B	Augmentation significative du nombre d'éléments restitués. Utilisation adéquate des pronoms personnels il et elle. Répond avec le lexique vu en séance.
Enfant D2	Tests A	Réutilisation du lexique travaillé en séance, parfois de façon contradictoire. Présentation spontanée beaucoup plus riche.
	Tests B	Légère hausse du nombre d'éléments restitués. Utilisation adéquate des pronoms personnels il et elle.
Enfant D3	Tests A	Diversification du lexique des activités et des goûts. Structure familière des questions. Augmentation du nombre de thème abordés et de questions posées. Discours plus adapté à la thématique.
	Tests B	Légère hausse du nombre d'éléments restitués. Apparition d'une confusion dans l'emploi des pronoms personnels il et elle.
Enfant D4	Tests A	Pas de réutilisation du lexique vu en séance. Présentation spontanée beaucoup plus riche. Discours plus adapté, plus informatif par rapport à la thématique. Toujours aucune question posée.
	Tests B	Stagnation du nombre d'éléments restitués. Utilisation inadéquate des pronoms personnels il et elle.

Tableau 24 : Résumé individuel de l'analyse des résultats

C. Intérêts et limites de ces méthodes pour les enfants dysphasiques

Le tableau récapitulatif des résultats nous permet de constater que chaque sujet a pu tirer des bénéfices de ces séances d'intervention, à des degrés variables et sur des plans différents. Toutefois, cette approche présente aussi certaines limites que nous évoquerons.

1. Intérêts…

- **Sur le plan lexical**

Nous notons une augmentation et une diversification du lexique des goûts et des activités chez 3 des 4 sujets de notre étude. Nous retrouvons le vocabulaire travaillé dans les productions des enfants. Ces méthodes pourraient permettre d'enrichir le stock lexical actif des enfants dysphasiques. La plupart des mots vus en séance étaient probablement connus des enfants, mais pas forcément employés. Le fait d'aborder un champ sémantique, en lien avec une fonction langagière et des situations de communication, peut aider les enfants à réutiliser les mots quand le contexte s'y prête. En effet, comme le signale le modèle de Bloom, la compétence langagière est à l'intersection de trois composantes : la forme, le contenu, et l'utilisation du langage. Il ne suffit pas de connaître du lexique, encore faut-il savoir l'utiliser de façon appropriée lorsque nous parlons, afin de rendre notre discours informatif. Le travail du vocabulaire, selon les principes des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère, pourrait favoriser le réinvestissement du lexique connu dans les interactions quotidiennes.

- **Sur le plan pragmatique**

Sur le plan pragmatique, les progrès sont incontestables. Les enfants participent volontiers à l'échange et restent davantage centrés sur la thématique. Ils semblent prendre plaisir à interagir, à nous transmettre un maximum d'informations, ainsi qu'à nous poser des questions à leur tour. Ils sont maintenant dans une situation de communication qui leur est familière ; ils ont une idée plus précise du contenu, sur le plan linguistique, de ce type de conversation, par conséquent leur discours est moins hésitant et plus riche.

- **Activités ludiques**

Les activités proposées dans ces méthodes sont souvent très ludiques. Elles privilégient le travail par paires, en interaction, ce qui semble avoir plu aux enfants de notre étude. C'est un aspect non négligeable ; en effet, dans ce type de prise en charge orthophonique qui s'étend sur plusieurs années, il est important de maintenir l'intérêt de l'enfant pour les séances, en lui proposant autant que possible des activités variées et stimulantes.

2. *…et limites !*

- **Versant réceptif du langage oral**

Les résultats mitigés des tests mesurant les capacités de compréhension orale d'un enfant qui se présente (tests B : visionnage d'un enfant), nous confrontent aux limites de ces méthodes. Dans une situation interactive (tests A : si on faisait connaissance), les enfants sont effectivement de meilleurs partenaires de communication et semblent également bien comprendre leur interlocuteur. En revanche, lorsque nous les questionnons plus précisément sur des propos entendus, nous mettons le doigt sur d'importantes difficultés de compréhension, que les séances d'intervention proposées n'ont pas permis de réduire de manière significative. Plusieurs facteurs sont à considérer :

- ✓ La fille présentée sur la vidéo parle avec un débit plus rapide et une articulation moins nette que ce que nous proposons aux enfants lorsque nous nous adressons directement à eux.

- ✓ Les enfants sont probablement moins attentifs lorsqu'ils écoutent quelqu'un parler, que dans une conversation à laquelle ils participent activement. Or, pour saisir les informations transmises verbalement, les enfants dysphasiques doivent souvent rester concentrés.

- ✓ La restitution des éléments nécessitent leur mémorisation, ce qui est une tâche difficile pour les enfants dysphasiques, qui présentent souvent des déficits mnésiques associés.

En résumé, les méthodes d'apprentissage du français langue étrangère peuvent permettre aux enfants d'être plus réceptifs à certains éléments, dans des situations de communication qui mettent en jeu les fonctions langagières travaillées, mais ne peuvent remédier, fondamentalement, aux problèmes massifs de compréhension. Ce type de difficultés nécessite une prise en charge plus spécifique et plus intensive, qui balaie les différents domaines en relation avec les capacités de réception d'un message verbal : gnosies auditives, compréhension lexicale et syntaxique, mémoire, etc.

- **Sur le plan syntaxique**

Le choix de centrer notre étude sur une fonction langagière « simple », ne permet pas de se rendre réellement compte de l'impact de ces méthodes sur le plan syntaxique : nous avons pu observer lors du pré-test que les structures utilisées pour faire connaissance (je

m'appelle, j'ai X ans, etc.) sont, dans l'ensemble, bien connues des enfants. Toutefois, nous pouvons relever que la formulation « qu'est-ce que tu aimes ?» a posé problème aux enfants. Or, bien qu'elle ait été travaillée, nous ne retrouvons cette question que chez un enfant sur quatre au moment du post-test et l'énoncé n'est pas correct sur le plan syntaxique. L'enfant a donc retenu l'idée, le contenu de la question (ce qui est intéressant d'un point de vue pragmatique), mais pas la structure précise de la phrase.

Aussi, nous remarquons que les activités proposées pour travailler l'emploi des pronoms personnels « il » et « elle » ne semblent pas avoir porté leurs fruits : les erreurs restent aléatoires dans les discours des enfants. Ce constat nous laisse penser que les méthodes testées sont insuffisantes lorsque nous désirons focaliser notre prise en charge sur un aspect formel précis du langage.

L'utilisation des méthodes du français langue étrangère, dans le cadre de cette étude, n'a pas permis une réelle amélioration du langage des enfants dysphasiques sur le plan strictement morphosyntaxique.

- **Sur le plan pragmatique**

Une nette amélioration a été mise en évidence dans ce domaine. Cependant nous ne pouvons pas passer à côté de certains commentaires. Les éléments appris sont parfois restitués de façon « plaquée » dans le discours des enfants, qui peut dans quelques cas devenir contradictoire. C'est le cas de D2, qui mentionne l'action de débarrasser dans ce qu'il aime, puis dans ce qu'il n'aime pas. De plus, lorsqu'ils expriment leurs goûts, les enfants réutilisent volontiers le vocabulaire appris, mais il n'est pas certain que cela corresponde réellement à ce qu'ils aiment ou n'aiment pas. Ils choisissent ces mots car ils les connaissent et se sont entraînés à les utiliser ; il est certainement plus facile pour eux de piocher des idées parmi le lexique travaillé, que de trouver le moyen d'exprimer leur goûts personnels.

Ainsi, les enfants participent davantage à la conversation et semblent plus spontanés (ce qui est un aspect non négligeable pour ces enfants sur le plan social et relationnel), mais le contenu est quelque peu superficiel.

Nos différentes hypothèses semblent donc valides. Les méthodes d'apprentissage des langues étrangères peuvent aider l'enfant dysphasique à être un interlocuteur plus actif, mais ne peuvent satisfaire tous les objectifs d'une prise en charge orthophonique dans le cadre d'un trouble spécifique du langage.

II. Difficultés rencontrées et limites méthodologiques

1. Choix concernant l'expérimentation

- **Choix de la fonction langagière**

Pour tenter d'adapter les méthodes d'apprentissage du français langue étrangère auprès d'enfants dysphasiques, nous avons axé notre travail sur une fonction langagière particulière. Or, celle que nous avons choisie mobilise des structures de phrases relativement simples et ne nous permet pas d'apprécier réellement l'effet de ces méthodes sur le plan syntaxique. Aussi, il est possible que le choix d'une autre fonction langagière apporte des résultats différents.

- **Choix d'activités**

Nous avons eu la volonté de proposer des activités représentatives de la démarche méthodologique de l'approche communicative. Toutefois, comme dans tout domaine, il y a de multiples façons d'appliquer ces méthodes et donc de nombreuses activités possibles. Il est probable qu'une sélection d'outils et d'activités différents fasse varier les résultats et apporte d'autres éléments de réponses à notre problématique.

L'expérimentation menée nous offre donc un aperçu, une idée de ce que nous pouvons attendre de l'exploitation de ces méthodes et de leurs principes, dans le cadre d'une prise en charge orthophonique de la dysphasie. Cependant, la population restreinte, la délimitation du sujet, la sélection nécessaire d'activités, sont autant de paramètres qui nous mettent en garde quant à la généralisation des conclusions de cette étude.

2. Évaluation de l'impact des séances

- **Interprétation des tests A : si on faisait connaissance ?**

Nous désirions trouver des moyens d'évaluer les enfants en situation de communication authentique, dans la mesure du possible, afin de respecter les principes des méthodes d'apprentissage des langues étrangères : favoriser le développement des capacités de communication dans la vie de tous les jours, sur un plan fonctionnel.

Toutefois, cette démarche présente des limites pour l'analyse des résultats : nous nous appuyons uniquement sur ce que l'enfant produit, choisit d'exprimer au cours de la conversation. Ainsi nous pouvons juger de l'évolution de son discours, de l'enrichissement de son contenu, mais nous ne pouvons déterminer, par exemple, si le lexique qui apparait lors du

post-test faisait déjà partie du vocabulaire des enfants. Par conséquent, nous ne pouvons affirmer que les séances ont permis l'apprentissage de ces mots : nous pouvons seulement constater que les enfants utilisent maintenant du vocabulaire plus varié et plus adapté, pour exprimer leurs goûts au cours d'une conversation. De la même façon, il est difficile de définir l'impact des séances sur la structure des phrases interrogatives. Puisque peu de questions ont été posées par les enfants au cours du pré-test, nous ne pouvons pas savoir si la formulation des questions, qui est un domaine qui pose souvent problème aux enfants dysphasiques, s'est améliorée. En revanche, nous pouvons remarquer la participation plus active des enfants à la conversation.

Les méthodes d'évaluation proposées apprécient le langage fonctionnel, la façon dont les enfants interagissent dans une situation de communication précise, la pertinence et la richesse du contenu de leur discours, mais ne peuvent déterminer avec précision et certitude les effets sur les aspects très formels du langage.

Enfin, la situation reste, malgré tout, expérimentale ; nous ne pouvons donc pas apprécier le transfert au quotidien des effets bénéfiques de l'intervention.

- **Interprétation des tests B : visionnage d'un enfant**

L'objectif initial de ce test est de mesurer ce que les enfants comprennent quand quelqu'un se présente. Nous avons donc utilisé un document authentique (le discours de la fille n'est pas préparé pour l'occasion : il s'agit de ses propres paroles) pour tenter d'apprécier leurs capacités de compréhension face à des propos qu'ils peuvent rencontrer chez d'autres enfants. Cependant, le protocole du test (écoute + restitution) fait largement intervenir les aptitudes mnésiques et limite donc l'interprétation des résultats.

III. Implications et perspectives de cette étude

1. Compétence linguistique / Compétence pragmatique

Les résultats de cette étude soulèvent la question du rapport entre la compétence pragmatique et la compétence linguistique, posée par Hupet[142]. Nous pouvons nous demander si l'augmentation des outils linguistiques à leur disposition (travail sur le lexique et les structures autour d'un sujet) a permis aux enfants d'être de meilleurs partenaires de

[142] Voir supra, p. 53.

conversation, ou si, à l'inverse, c'est principalement l'entraînement à ce type d'échanges, à cette situation de communication (aux moyens de dialogues et de jeux de rôle) qui a eu un impact sur leurs performances sur le plan linguistique. Sans pouvoir les confirmer, il est intéressant de se rappeler ces différentes hypothèses et de ne jamais oublier que le langage est une fonction complexe : elle nécessite la mise en place de compétences variées qui s'influencent mutuellement. L'intérêt de ces méthodes est de travailler sur la compétence linguistique et son application directe sur le plan pragmatique.

2. *Perspectives de recherche*

À notre connaissance aucune étude similaire n'existe. Il pourrait être intéressant d'étendre ce genre d'expérimentation à d'autres fonctions langagières, plus complexes, afin de confirmer nos conclusions et de rechercher plus spécifiquement quel effet nous pouvons espérer sur le plan morphosyntaxique.

Il serait également possible d'évaluer l'impact de ces méthodes en ce qui concerne le langage écrit.

Enfin, ces méthodes pourraient, selon nous, être testées auprès d'une population présentant d'autres pathologies. Nous pensons plus particulièrement aux enfants souffrant de retard de langage.

3. *Implication professionnelle*

Cette étude nous a ouvert des perspectives pour notre future pratique professionnelle et nous a donné l'occasion de confronter nos connaissances théoriques à la pratique.

Nous avons pu être en contact avec une population spécifique, que nous ne rencontrons pas toujours sur nos lieux de stage, et envisager la teneur et l'ampleur de ses difficultés.

Nous nous sommes inspirée de méthodes inhabituelles dans le cadre d'une prise en charge en orthophonie, et nous avons adapté les supports à notre population, en vue de l'expérimentation. Cette démarche représente selon nous, tout l'intérêt et la richesse de notre profession : trouver des idées originales pouvant répondre à nos objectifs, adapter nos outils et notre pratique aux spécificités de chacun.

Nous garderons à l'esprit l'importance de la prise en compte des aspects pragmatiques dans une rééducation du langage et l'intérêt et les bénéfices du travail par petits groupes, qui reste pourtant occasionnel dans les prises en charge en orthophonie, en particulier en libéral.

CONCLUSION

Dans cette étude, nous sommes partie d'une analogie qui a suscité notre curiosité : les enfants dysphasiques apprendraient à parler leur langue maternelle comme nous apprenons une langue étrangère. Nous avons exposé des données théoriques, à la fois sur la dysphasie et sur l'acquisition d'une seconde langue, qui ont permis de confronter ces deux conditions particulières de développement langagier ; d'indiquer les similitudes mais surtout les spécificités de chacune. Bien que les personnes dysphasiques et les apprenants d'une seconde langue semblent présenter quelques difficultés communes, notamment sur le plan morphosyntaxique, la comparaison entre ces deux populations rencontre d'importantes limites et doit s'envisager avec précaution. Au-delà de cette analogie, qui s'avère quelque peu anecdotique, il nous a semblé tout à fait intéressant de nous pencher sur les méthodes utilisées dans l'apprentissage des langues étrangères. Actuellement elles s'appuient sur l'approche communicative, influencée par l'émergence de la pragmatique. Les questions que nous nous sommes alors posées sont les suivantes : Les principes de ces méthodes pourraient-ils représenter un intérêt dans le cadre de la prise en charge orthophonique des enfants dysphasiques ? Quels bénéfices pourrions-nous en attendre ?

L'expérimentation menée, puis l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus ont mis en évidence un intérêt certain de ces méthodes, notamment sur le plan pragmatique du langage. Elles semblent en effet constituer un outil efficace dans le cadre d'une prise en charge orthophonique de la dysphasie, lorsque la rééducation est axée sur le langage fonctionnel, directement transférable au quotidien. En proposant aux enfants un travail sur une « fonction langagière », et sur les outils linguistiques qui y sont directement associés (lexique, structures de phrases), nous cherchons à agir sur le handicap et ses conséquences directes dans la vie de tous les jours.

Toutefois, des limites indéniables viennent nuancer les bénéfices de ces méthodes. En choisissant ce type d'approche, nous nous situons dans une démarche de compensation des difficultés, mais nous ne pouvons prétendre à une action en amont, sur les déficits linguistiques mêmes. Les enfants sont mieux préparés pour aborder certaines conversations, néanmoins leur discours peut paraître plaqué ou artificiel.

L’objectif de notre étude était d’expérimenter les méthodes d’apprentissage du français langue étrangère, afin d’ouvrir, si possible, des pistes supplémentaires et complémentaires pour la prise en charge des personnes dysphasiques. Il nous semble en effet envisageable de s’inspirer de ces méthodes dans un contexte de rééducation orthophonique, à la condition de garder un regard critique sur leur utilisation, c'est-à-dire, en réfléchissant aux bienfaits mais aussi aux travers éventuels des moyens déployés. Telle a été la démarche de ce travail, et telle est, selon nous, l’attitude à adopter, quels que soient les approches et les supports choisis et quelles que soient les pathologies prises en charge.

Ouvrages

Ajuriaguerra J. de (1974), *Manuel de psychiatrie*. Paris : Masson.

American Psychiatric Association (2004), *D.S.M.-IV-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 4e édition révisée, Paris : Masson.

Bérard E. (1991), *L'approche communicative : théorie et pratiques,* Paris : CLE international.

Blasband P. (2007), *Le petit garçon qui parlait dans les cocktails*, Bruxelles : Climax Éditions.

Bloom L., Lahey M. (1978), *Language development, language disorders*, New-York: John Wiley and sons.

Boysson-Bardiès B. (1996), *Comment la parole vient aux enfants*, Paris : Odile-Jacob.

Brin F., Courrier C., Lederlé E., Masy V. (2004), *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues : Ortho-éditions.

Chevrie-Muller C. (2007), *Le langage de l'enfant*, Paris : Masson.

Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.

Chomsky N. (1965), *Aspect de la théorie syntaxique,* traduction de J.C. Milner, Paris : Éditions du Seuil, 1971.

Coste D. et al. (1976), *Un niveau-seuil*, Paris : Hatier-Didier.

Cuq J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

De Weck G., Rosat M.-C. (2003), *Troubles dysphasiques*, Paris : Masson.

Defays J.-M. (2003), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Liège : Mardaga.

Döring N., Vermeersch F. (2002), *Caramel 1, cahier d'activités,* Paris : Didier.

Döring N., Vermeersch F. (2002), *Caramel 1, méthode de français,* Paris : Didier.

Gérard C.-L. (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck Université.

Gérard C.-L. (2003), « Place des syndromes dysphasiques parmi les troubles du développement du langage chez l'enfant », *in :* Gérard C.-L., Brun V. dirs, *Les dysphasies,* Paris : Masson, 1-15.

Goullier Francis (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, *Cadre européen commun et Portfolios*, Paris : Didier.

Hupet M. (1996), « Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ? », *in :* De Weck G. (ed.), *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 61-88.

Hymes D.H. (1972), "Models of the Interaction of Language and Social Life", in J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.

Hymes D.H. (1972), « On Communicative Competence », *in*: Pride J.B. et Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269-293. Traduit dans Hymes D. H. (1984) *Vers la compétence de communication,* Paris : CREDIF-Hatier.

ICD-10/C.IM.-10 (1992), *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement, descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*, Paris : OMS-Masson.

Jakobson R. (1963), *Essais de linguistique générale*, traduction de N. Ruwet, Paris : Éditions de Minuit.

Launay C. (1972), *Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant*, Paris : Masson.

Le Hellaye C., Barzotti D. (1992), *Farandole 1, méthode de français*, Paris : Didier.

Léonard L.B. (1998), *Children with Specific Language Impairment,* Cambridge: The MIT Press.

Mazeau M. (1999), *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant,* Paris : Masson.

Monfort M. et Juarez Sanchez A. (1996), *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales,* Isbergues : Ortho-éditions.

Owens R.E. (1991), *A functional approach to Assessment and Intervention in Language disorders*, Canada : Collier Mac Lillan.

Rapin I. et Allen D.A. (1983), « Developmental language disorders: nosologics considerations » *in:* Kirk U. (ed.), *Neuropsychology of language, reading, and spelling*, New-York: Academic Press, 155-184.

Rosen E. (2007), *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE international.

Samson C. (2001), *Alex et Zoé et compagnie 2, guide pédagogique*, Paris : CLE international.

Samson C. (2001), *Alex et Zoé et compagnie 2, méthode de français*, Paris : CLE international.

Searle J.R. (1969), *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: CUP.

Vion R. (2000), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette.

Vogel K. (1995), *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, traduction de J.-M. Brochée et J.-P. Confais, Toulouse : PUM.

Vygotski L. (1997), *Pensée et langage,* traduction de F. Seve, Paris : La Dispute.

Yule G. (2006), *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Périodiques

Bishop D.V.M. (2008), « Les causes des troubles spécifiques du langage chez l'enfant », *A.N.A.E.* 99, tome 4, vol. 20, 196-201.

Brinton B. et Fujiki M. (1982), « Comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children », *Journal of Speech and Hearing Disorders* 47, 57-62.

Crosson B. (1985), “Sub-cortical functions in language: a working model”, *Brain and Language* 25, 257-292, cité dans Gérard C.-L. (1993), *L’enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck Université.

D’Alboy A. (2001), « Dysphasies : Définition du concept et technique de remédiation », *A.N.A.E.* 61, tome 1, vol. 13, 21-25.

Duchêne A. (2005), « Pragmatique : mise en perspective historique », *Rééducation orthophonique* 221, 7-11.

Fujiki M., Brinton B., Sonnenberg E.-A. (1990), « Repair of overlapping speech in the conversations of specifically language-impaired and normally developing children », *Applied Psycholinguistics* 11, 201-215.

Grüter T. (2005), « Comprehension and production of French object clitics by child second language learners and children with specific language impairment », *Applied Psycholinguistics* 26, 363-391.

Jernigan J., Hesselink J.R., Sowell E., Tallal P. (1991), « Cerebral morphology on MRI in language / learning impaired children », *Archives of neurology*, 48, 539-545.

Monfort M. (2000), « Dysphasie développementale chez l’enfant : commentaires à propos de l’évaluation et de l’intervention », Glossa 74, 18-29.

Paradis J. et Crago M. (2000), « Tense and temporality: A comparison between children learning a second language and children with SLI », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43, 834-847.

Piérart B. (2008), « Introduction : les dysphasies de l’enfant », *A.N.A.E.* 99, tome 4, vol. 20, 192-194.

Rice M.-L., Sell M.-A., Hadley P.-A. (1991), « Social interactions of speech-and language-impaired children”, *Journal of Speech and Hearing Research* 34, 1299-1307.

Tagliante C. (2006), « L’évaluation et le Cadre européen commun de référence », *Le français dans le monde* 344, 25-27.

Thèses et mémoires

Aillet M. (2008), *Acquisition des questions –QU en développement morphosyntaxique atypique : étude comparative entre dysphasie et acquisition L2*, Mémoire d'orthophonie, Université François-Rabelais de Tours.

Dhenin C. (2003), *L'acquisition des questions chez des enfants atteints de dysphasie du développement,* Mémoire d'orthophonie, Université Paris VI.

Scheidnes M. (2007), *Acquisition L2 et acquisition atypique : transfert L1 versus la complexité computationnelle,* Mémoire de Master 2 Cognition et développement, Université François-Rabelais, Tours.

Références électroniques

ANAES (2001), « L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans », Recommandation professionnelle du 01/05/2001 [consulté le 06/01/2010 : site de l'HAS, http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/Orthophrecos.pdf].

Conseil de l'Europe (2001), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues-Apprendre*, *Enseigner, Évaluer,* [consulté le 15/12/2009 : site du Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf].

Tests cités

Chevrie-Muller C., Plaza M. (2001), *Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage*, Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Kaufman A. et Kaufman N.L. (1993), *K-ABC, The Kaufman Assessment Battery for Children, Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant,* Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Wechsler D. (2005), *WISC-IV, Wechsler Intelligence Scale for Children-fourth edition. Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants-4ème édition,* Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

ANNEXES

Liste des annexes

Annexe 1 : Feuille protocole pré-test A III

Annexe 2 : Calendrier des interventions V

Annexe 3 : Supports de la séance 1 VI

Annexe 4 : Support de la séance 2 X

Annexe 5 : Supports de la séance 3 XI

Annexe 6 : Conventions de transcriptions XIV

Annexe 7 : « Si on faisait connaissance ?», transcriptions des tests A XV

Annexe 8 : Transcription de la vidéo des tests B XXXIV

Annexe 9 : Tableaux d'analyse quantitative des tests B XXXVI

Annexe 10 : Index des figures, des tableaux et des graphiques XL

Annexe 1 : Feuille protocole pré-test A

- **Introduction**

Bonjour, tu vas bien ?

[ou autre phrase pour ne pas démarrer trop brutalement.]

- **Premier temps : l'enfant se présente**

C'est la première fois que l'on se voit, alors on va faire un peu connaissance.

Est-ce que tu pourrais te présenter, me dire des choses sur toi ?

[Laisser parler l'enfant, jusqu'à ce qu'il n'ait plus rien à dire.
Si aucune ou un seul élément vient, relancer l'enfant : ***il n'y a que ça qui te vient pour te présenter ?***
Puis poser les questions suivantes, en fonction des éléments manquants]

Nom : Comment tu t'appelles ?

Âge : Quel âge tu as ?

Lieu : Tu habites où ?

École/classe : Tu vas où à l'école ? Tu es dans quel groupe ?

Frères et sœurs : Est-ce que tu as des frères et des sœurs ? [Laisser parler]

Comment s'appelle(nt) t'il(s)/ elle (s)

Quel âge ont/ a-t-il(s)/elle (s) ?

Animaux : Est-ce que tu as des animaux à la maison ?

Goût : Qu'est-ce que tu aimes, qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

[S'il n'a pas dit ce qu'il n'aime pas : est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimes pas ?]

Loisirs : Est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école? Du sport ?

- **Deuxième temps : l'enfant nous pose des questions**

Je connais beaucoup de choses sur toi maintenant.

Et toi, est-ce que tu connais des choses sur moi ?

Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais savoir ?

- → Non : D'accord, alors on arrête là. Merci. Au revoir.
- → Oui : Alors je t'écoute. Qu'est-ce que tu veux savoir ?

[Laisser l'enfant poser des questions. Demander quand il s'arrête : est-ce qu'il y a d'autres questions que tu voudrais me poser pour mieux me connaître ?]

Annexe 2 : Calendrier des interventions

<table>
<tr><th></th><th>Groupe 1</th><th>Groupe 2</th><th>Groupe contrôle</th></tr>
<tr><td>Pré-test A</td><td colspan="2">06/01/2010</td><td>06/01/2010</td></tr>
<tr><td>Pré-test B</td><td colspan="2">21/01/2010</td><td>28/01/2010</td></tr>
<tr><td>Séance 1</td><td>03/02/2010</td><td>04/02/2010</td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>Séance 2</td><td colspan="2">04/02/2010</td></tr>
<tr><td>Séance 3</td><td>11/02/2010</td><td>10/02/2010</td></tr>
<tr><td>Séance 4</td><td>15/02/2010</td><td>11/02/2010</td></tr>
<tr><td>Post-test A</td><td colspan="2" rowspan="2">15/02/2010</td><td>15/02/2010</td></tr>
<tr><td>Post-test B</td><td>04/03/2010</td></tr>
</table>

Annexe 3 : Supports de la séance 1

Dialogue original

Garçon : Comment tu t'appelles ?

Fille : Je m'appelle Louise.

Garçon : Tu as quel âge ?

Fille : J'ai huit ans

Garçon : Tu as un chat ?

Fille : Non j'ai un chien.

Garçon : Qu'est-ce que tu sais faire ?

Fille : Je sais jongler.

Garçon : Qu'est-ce que tu aimes faire ?

Fille : J'aime lire et dessiner.

Garçon : Tu aimes l'école ?

Fille : Oui.

Garçon : Et tu aimes le chocolat ?

Fille : Mmmmmmmm. Oui !

Dialogue utilisé pour la séance :

Garçon : Comment tu t'appelles ?

Fille : Je m'appelle Louise.

Garçon : Tu as quel âge ?

Fille : J'ai huit ans.

Garçon : Tu es en quelle classe ?

Fille : Je suis en CE2.

Garçon : Tu habites où ?

Fille : J'habite à Paris

Garçon : Qu'est-ce que tu aimes faire ?

Fille : J'aime lire et dessiner.

Garçon : Tu as des frères et sœurs ?

Fille : Oui j'ai deux frères.

Garçon : Tu as des animaux ?

Fille : Oui, j'ai un chien.

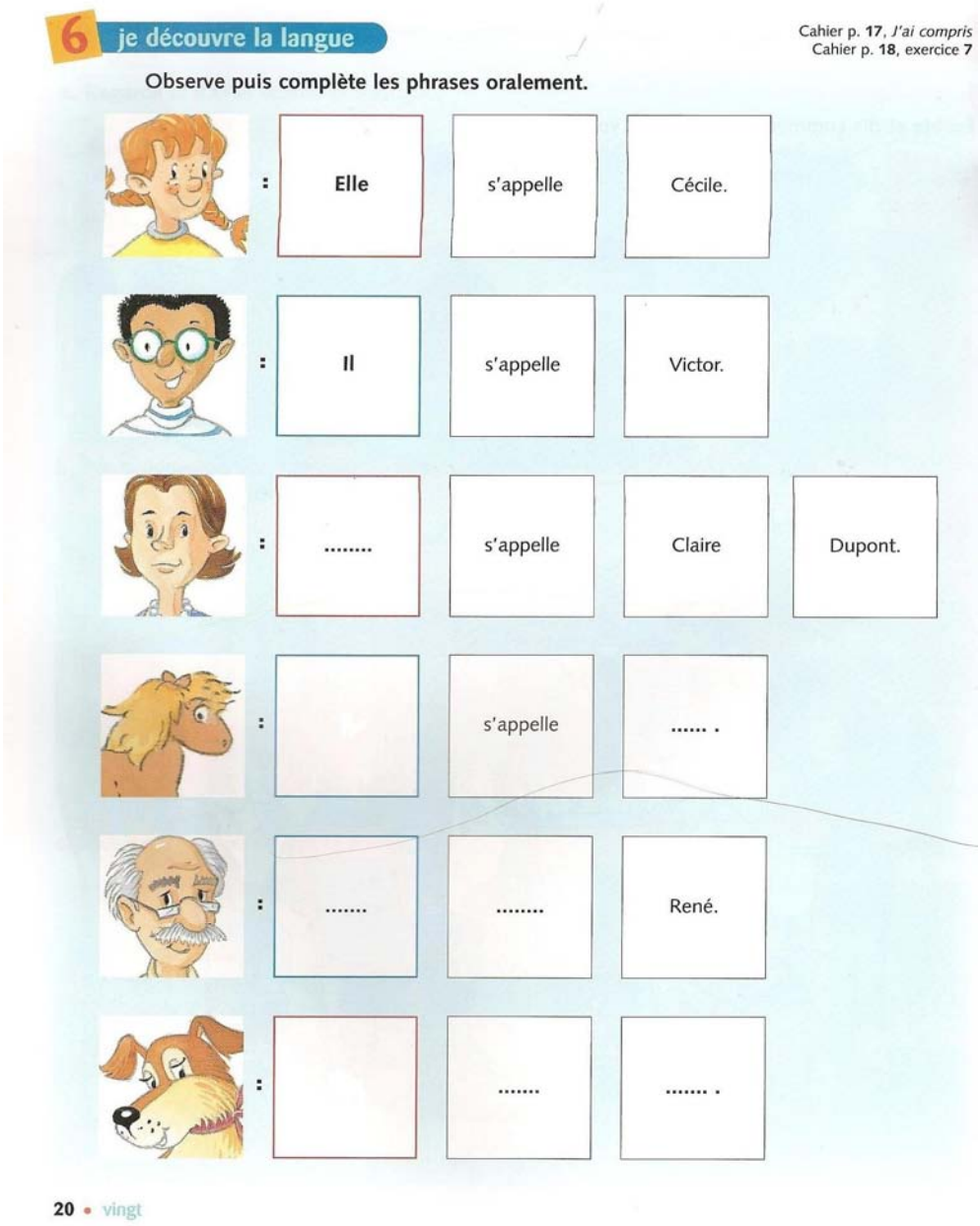
Support écrit et imagé du dialogue modifié, phrases à relier :

	Comment tu t'appelles? Tu as quel âge? Tu es en quelle classe? Tu habites où? Qu'est-ce que tu aimes faire? Tu as des frères et sœurs? Tu as des animaux?	Je suis en CE2. J'habite à Paris J'ai 8 ans. Oui, j'ai un chien. Oui, j'ai deux frères. Je m'appelle Louise. J'aime lire et dessiner.	

Bande visuelle mnémotechnique pour les enfants

NOM

Fiches d'activités il/elle



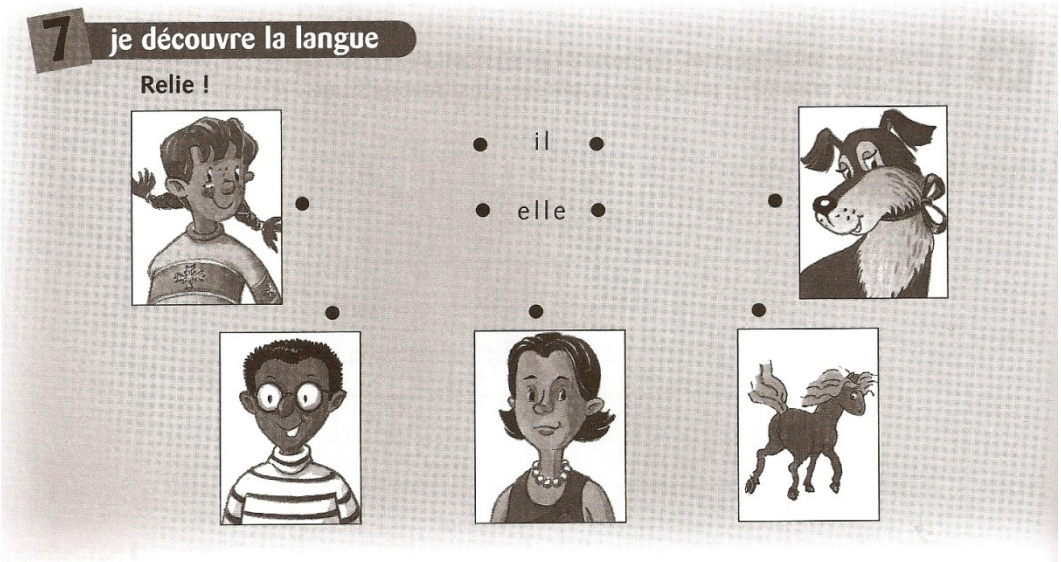
6 je découvre la langue

Cahier p. 17, *J'ai compris*
Cahier p. 18, exercice 7

Observe puis complète les phrases oralement.

:	Elle	s'appelle	Cécile.	
:	Il	s'appelle	Victor.	
:	.....	s'appelle	Claire	Dupont.
:		s'appelle	..... .	
:	.....	.....	René.	
:		.....	..... .	

20 • vingt



7 je découvre la langue

Relie !

il

elle

Annexe 4 : Support de la séance 2

Annexe 5 : Supports de la séance 3

- ***Premier temps : script du dialogue et illustration***

Ratafia : Salut ! Je m'appelle Ratafia. Et toi ?

Alex : Bonjour ! Moi c'est Alex.

Ratafia : Tu as quel âge ?

Alex : Euh…huit ans.

Ratafia : Moi aussi j'ai huit ans. Ça c'est Pustule, mon rat. Tu aimes les rats ?

Alex : Mm…Oui ! Euh…non !

Ratafia : Qu'est-ce que tu aimes ?

Alex : J'aime les chats, les chiens… J'aime l'école…

Ratafia : L'école ? Les chats ? Beurk ! Viens, Pustule…

Zoé : Qui est-ce ?

Alex : C'est Ratafia ! Elle a huit ans, elle a un rat… elle n'aime pas les chats et… elle n'aime pas l'école !

- ***Exemple de fiche d'identité personnage***

NOM	**LUCIE**
	9 ans **née le 2 janvier 2001**
	CE2
	Nice
	Max e 12
	T
	Mardi

- ***Grille d'interview à compléter***

NOM	

Annexe 6 : Conventions de transcriptions

Tn°: Les tours de paroles sont numérotés sous le format T1, T2, T3…

Dn°, Cn°, Nn° : annoncent une intervention de l'enfant.

O + italique : signale une intervention de l'examinateur

/ : Marque un bref temps de pause.

// : Marque un arrêt.

… : Signale une hésitation, marquée par l'allongement du dernier phonème.

[: Indique un chevauchement, une prise de parole avant que le tour précèdent ne soit fini.

- : Signale un mot tronqué.

XX : Indique un segment incompréhensible.

[…] : Les informations entre crochets renseignent sur les éléments donnés que nous ne transcrivons pas afin de préserver l'anonymat des enfants.

Annexe 7 : « Si on faisait connaissance ?», transcriptions des tests A

- ***Enfant D1 : pré-test***

T1 O : *C'est la première fois que l'on se voit alors on va faire un peu connaissance / est-ce que tu pourrais te présenter me dire des choses sur toi ?*

T2 D1 : Je je je m'appelle [prénom] je j'habite à [ville] j'habite à [numéro] [rue] / mm… voilà.

T3 O : *Voilà / et quel âge tu as [prénom] ?*

T4 D1 : 8 ans.

T5 O : *Tu as 8 ans / et où est-ce que tu vas à l'école ?*

T6 D1 : En face.

T7 O : *En face d'accord / et tu es dans quel groupe ?*

T8 D1 : Les moyens.

T9 O : *Tu es dans les moyens / et tu m'as pas dit est-ce que tu as des frères et sœurs ?*

T10 D1 : Euh… j'ai pas de fils mais j'ai tr- trois f- euh trois filles / j'ai moi et j'ai deux filles.

T11 O : *D'accord y'a toi et y'a deux filles donc tu as deux sœurs / et comment elles s'appellent ?*

T12 D1 : I. [prénom/soeur1] A. [prénom/soeur2] voilà.

T13 O : *Et elles ont quel âge ?*

T14 D1 : Ma sœur elle a 8 elle a 11 ans / elle l'a l'autre elle a euh… 12 ans.

T15 O : *D'accord / est-ce que tu as des animaux à la maison ?*

T16 D1 : Non.

T17 O : *Et qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T18 D1 : J'aime bien le cheval / j'aime bien les lapins voilà.

T19 O : *Et est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimes pas ?*

T20 D1 : J'aime pas les vaches / j'aime pas les cochons.

T21 O : *D'accord / est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école ?*

T22 D1 : Oui.

T23 O : *Qu'est-ce que tu fais ?*

T24 D1 : Mm…je fais des maths je fais du françains du franç…ais et voilà.

T25 O : *D'accord donc là c'est ce que tu fais à l'école ?*

T26 D1 : Mm.

T27 O : *Et en dehors de l'école quand tu n'es pas à l'école qu'est-ce que tu fais ?*

T28 D1 : Je joue.

T29 O : *Tu joues / et est-ce que tu fais du sport ?*

T30 D1 : Oué je suis partie j'ai courri on a marché A. il a jeté des balles et il cherchait à mettre dans dans le panier.

T31 O : *D'accord alors maintenant je connais beaucoup de choses sur toi / est-ce que toi tu connais des choses sur moi ?*

T32 D1 : Non.

T33 O : *Est-ce que tu voudrais savoir des choses sur moi?*

T34 D1 : Mm.

T35 O : *Alors qu'est-ce que tu voudrais savoir ?*

T36 D1 : Rien.

T37 O : *Tu m'as dit que tu voulais savoir des choses / tu veux rien savoir ?*

T38 D1 : Si ton prénom ?

T39 O : *Alors je m'appelle Emeline.*

T40 D1 : Emeline ?

T41 O : *Oui.*

T42 D1 : Mm.

T43 O : *C'est bon ?*

T44 D1 : Oui / Emeline.

T45 O : *Est-ce que tu veux me poser d'autres questions?*

T46 D1 : Non.

T47 O : *D'accord alors on arrête là [prénom].*

- ***Enfant D1 : post-test***

T1 O : *C'est la première fois que l'on se voit alors on va faire un peu connaissance / est-ce que tu pourrais te présenter me dire des choses sur toi ?*

T2 D1 : Oui je m'appelle [prénom].

T3 O : *D'accord.*

T4 D1 : [nom].

T5 O : *Oui.*

T6 D1 : J'habite à… [ville] [numéro] [rue].

T7 O : *Oui.*

T8 D1 : J'ai 8 ans.

T9 O : *Oui tu as 8 ans.*

T10 D1 : J'ai deux sœurs // et voilà.

T11 O : *Comment elles s'appellent tes sœurs ?*

T12 D1 : I. [pénom/soeur1] et… A. [prénom/soeur2].

T13 O : *Elles ont quel âge ?*

T14 D1 : 9 ans et 12 ans.

T15 O : *D'accord / et t'es en quelle classe ?*

T16 D1 : CE1 là-bas.

T17 O : *D'accord/ Et est-ce que tu as des animaux à la maison ?*

T18 D1 : Non.

T19 O : *Et qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T20 D1 : J'aime bien faire du cheval.

T21 O : *Oui.*

T22 D1 : Écouter de la musique//.

T23 O : *Tu aimes écouter de la musique alors // et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T24 D1 : J'aime pas faire euh…débarrasser mettre la table / voilà.

T25 O : *D'accord. Et est-ce que tu fais des trucs en dehors de l'école des activités ?*

T26 D1 : Non.

T27 O : *D'accord / maintenant je connais beaucoup de choses sur toi / est-ce que toi tu voudrais connaître des choses sur moi ?*

T28 D1 : Oui.

T29 O : *Qu'est-ce que tu voudrais savoir ?*

T30 D1 : Tu tu t'appelles comment ?

T31 O : *Je m'appelle Marie-Sophie.*

T32 D1 : T'as quel âge ?

T33 O : *J'ai… 25 ans.*

T34 D1 : *(rire)* T'habites où ?

T35 O : *J'habite à Nancy.*

T36 D1 : C'est c'est pas plus loin.

T37 O : *Tu connais Nancy ?*

T38 D1 : Oui c'est là / c'est presque [ici.

T39 O : [*C'est euh… à 20km d'ici / c'est pas à Flavigny.*

T40 D1 : Ah / t'as des frères et sœurs ?

T41 O : *Oui j'ai un frère il s'appelle Jean-Olivier // et puis il a 23 ans.*

T42 D1 : Ah… / t'as des chiens et chats ?

T43 O : *Hmm non j'ai pas de chien pas de chat pas de poisson.*

T44 D1 : Ah… / c'est bon.

T45 O : *D'accord on va s'arrêter là alors.*

- ***Enfant D2 pré-test***

T1 O : *C'est la première fois que l'on se voit alors on va faire un peu connaissance / est-ce que tu pourrais te présenter / me dire des choses sur toi ?*

T2 D2 : J'habite à [ville] / euh… je sais plus.

T3 O : *Tu sais plus ?*

T4 D2 : Non.

T5 O : *Il y a que ça qui te vient pour te présenter ?*

T6 D2 : Je m'appelle [prénom].

T7 O : *Oui.*

T8 D2 : Euh / et puis / aaah… je sais plus.

T9 O : *Alors quel âge tu as [prénom] ?*

T10 D2 : 8 euh 9 ans.

T11 O : *Et tu vas où à l'école ?*

T12 D2 : Euh ah…/ à Flavigny.

T13 O : *Tu vas à l'école à Flavigny / tu es dans quel groupe ?*

T14 D2 : Bah les grands les le groupe 3.

T15 O : *Le groupe des grands d'accord / est-ce que tu as des frères et des sœurs ?*

T16 D2 : Que des frères.

T17 O : *Que des frères / tu as combien de frères ?*

T18 D2 : Deux.

T19 O : *Deux / et comment ils s'appellent?*

T20 D2 : A. [prénom/frère1] et J. [prénom/frère2]

T21 O : *Et ils ont quel âge ?*

T22 D2 : A. 11 ans et mon petit frère euh…3 ans.

T23 O : *D'accord / est-ce que tu as des animaux à la maison ?*

T24 D2 : Oui un chat et un chien.

T25 O : *Et ils s'appellent comment ?*

T26 D2 : Hanakine et Kiki.

T27 O : *Et qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T28 D2 : J'aime bien tout.

T29 O : *T'aimes bien tout / alors qu'est-ce que tu aimes plus particulièrement ?*

T30 D2 : Euh travailler / et puis euh / mmmm… euh… c'est tout.

T31 O : *Et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T32 D2 : Rien.

T33 O : *Est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école ?*

T34 D2 : Mmmm… oui je joue / euh… et puis c'est tout.

T35 O : *Est-ce que tu fais du sport ?*

T36 D2 : Oui.

T37 O : *Tu fais du sport à l'école ou en dehors de l'école ?*

T38 D2 : À l'école.

T39 O : *À l'école d'accord / alors maintenant je connais beaucoup de choses sur toi / est-ce que toi tu connais des choses sur moi ?*

T40 D2 : Non.

T41 O : *Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais savoir sur moi / me demander ?*

T42 D2 : Oui.

T43 O : *Je t'écoute.*

T44 D2 : Comment tu t'appelles ?

T45 O : *Je m'appelle Emeline.*

T46 D2 : Mmmm… j'sais plus / c'est tout.

T47 O : *C'est tout ?*

T48 D2 : Oui.

T49 O : *C'est tout ce que tu voulais savoir ?*

T50 D2 : Oui.

T51 O : *D'accord on arrête là alors.*

- ***Enfant D2 post-test***

T1 O : *C'est la première fois que l'on se voit alors on va faire un peu connaissance / est-ce que tu pourrais te présenter / me dire des choses sur toi ?*

T2 D2 : Je m'appelle [prénom] / j'habite à [ville] / je suis au C- heu… CE1.

T3 O : *Mm.*

T4 D2 : J'habite [ville] encore / ap- z'ai un chien et un chat.

T5 O : *Mm.*

T6 D2 : Après j'aime bien j'aime bien mettre le couvert/ débarrasser / euh…z'aime pas le français.

T7 O : *Mm.*

T8 D2 : Euh j'aime bien d'aller faire du cheval / du foot / et du tennis seulement.

T9 O : *D'accord // et euh…est-ce que tu as des frères et sœurs ?*

T10 D2 : Oui euh deux deux s- deux frères.

T11 O : *Oué d'accord/ ils sont… ?*

T12 D2 : Un grand et un petit.

T13 O : *Tu sais quel âge ils ont ?*

T14 D2 : Onze euh douze ans et puis trois ans.

T15 O : *D'accord / et euh ils s'appellent comment ?*

T16 D2 : A. [prénom/frère1] et J. [prénom/frère2].

T17 O : *Comment J… ?*

T18 D2 : J.

T19 O : *J. / d'accord // euh… est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimes pas ?*

T20 D2 : Euh oui euh… de… comment dire de… de mettre euh… comment dire / de de…de de débarrasser / puis euh le français.

T21 O : *Ah oui le français tu m'as dit.*

T22 D2 : Et un p'tit peu les maths et puis c'est tout.

T23 O : *D'accord / et euh… comme loisirs comme activité en dehors de l'école ?*

T24 D2 : Bah dessiner.

T25 O : *Oué*

T26 D2 : Faire du cheval / et puis du tennis du foot et voilà.

T27 O : *Plein de choses d'accord / alors maintenant je connais beaucoup de choses sur toi est-ce que toi tu aimerais connaître des choses sur moi ?*

T28 D2 : Mm oui.

T29 O : *Qu'est-ce que tu voudrais savoir ?*

T30 D2 : T'habites où ?

T31 O : *J'habite à Nancy.*

T32 D2 : Dans quelle rue ?

T33 O : *J'habite euh rue Oudinot.*

T34 D2 : Euh… t'as quel âge ?

T35 O : *J'ai 25 ans.*

T36 D2 : Euh… bah c'est tout.

T37 O : *C'est tout ? Tu sais assez de choses ?*

T38 D2 : Oué.

T39 O : *D'accord on arrête là alors / Merci [prénom].*

- ***Enfant D3 pré-test***

T1 O : *C'est la première fois que l'on se voit alors on va faire un peu connaissance / est-ce que tu pourrais te présenter / me dire des choses sur toi ?*

T2 D3 : Je m'appelle [prénom] / j'ai… 9 ans / et euh… j'ai des problèmes pour parler.

T3 O : *Mm…*

T4 D3 : Tout le temps les soirs j'pars en taxi.

T5 O : *Tu rentres en Taxi le soir…*

T6 D3 : Mm // Et ici bah je mange ici à midi je goûte…

T7 O : *D'accord…*

T8 D3 : J'vais euh... j'vais à l'école / ici.

T9 O : *Tu vas à l'école ici…*

T10 D3 : Euh… ergo orthophoniste tout ça / et on… joue.

T11 O : *Tu joues aussi…*

T12 D3 : Mm / et aussi après on… regarde la télé après après on cont- on mangeait.

T13 O : *Mm…*

T14 D3 : Et euh on fait du sport.

T15 O : *Oui…*

T16 D3 : La prochaine f- peut-être on va aller à la piscine / la prochaine fois bah mercredi peut-être mercredi prochain.

T17 O : *D'accord.*

T18 D3 : Peut-être.

T19 O : *Peut-être…*

T20 D3 : De- demain on on va pas au tennis.

T21 O : *Ah bon ?*

T22 D3 : Mm on va au tennis / mais euh… on va pas au tennis on va travailler / avec euh…la maîtresse elle s'appelle Françoise et j'ai deux maîtresses alors et la deuxième elle s'appelle Sabrina.

T23 O : *D'accord.*

T24 D3 : Y'a une cour / on peut se promener / euh… on peut dessiner on peut on peut… faire des jeux tout ça // voilà.

T25 O : *Et quand tu n'es pas à Flavigny est-ce que tu fais des activités ?*

T26 D3 : Chez moi ?

T27 O : *Oui.*

T28 D3 : Euh…bah oui je joue… bah je joue dans ma chambre euh… là aussi bah j'ai marre de jouer dans la chambre bah j'vais dans le salon.

T29 O : *D'accord / et qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T30 D3 : Bah euh…euh j'aime pas…bah j'aime bien j'aime bien jouer aux légos les faire euh j'aime bien jouer euh…/ j'aime bien jouer à l'ordi à la DS se promener les courses / et j'aime pas bah c'est… oh… j'sais pas.

T31 O : *Tu sais pas / et où est-ce que tu habites ?*

T32 D3 : À [ville].

T33 O : *À [ville].*

T34 D3 : Euh…oui [ville].

T35 O : *Et tu es dans quel groupe / à Flavigny quand tu es en classe ?*

T36 D3 : Là bah j'suis euh…c- euh…CM1 groupe…3.

T37 O : *Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*

T38 D3 : Bah… j'ai deux sœurs.

T39 O : *Tu as deux sœurs.*

T40 D3 : J'ai deux sœurs j'ai pas de frère / j'ai une grande sœur elle habite toute seule elle habite à [ville] / euh… sa maman bah c'est pas ma maman comme euh…mon papa il est marié avec une autre maman et mais mon papa il a marié ué une autre.

T41 O : *D'accord et elle s'appelle comment ta grande sœur ?*

T42 D3 : Euh…M. [prénom/soeur1].

T43 O : *M.*

T44 D3 : Et ma petite sœur bah ah elle est pas toute petite elle a 7 ans.

T45 O : *Elle a 7 ans et elle s'appelle comment ?*

T46 D3 : A. [prénom/soeur2].

T47 O : *A. / et ta grande sœur tu m'as pas dit elle avait quel âge.*

T48 D3 : J'sais pas.

T49 O : [*Tu sais pas.*

T50 D3 : [Comme on fait pas son anniversaire alors j'sais plus moi.

T51 O : *D'accord.*

T52 D3 : J'viens chez elle je j- on mange et euh… j'vais XXX mon anniversaire.

T53 O : *D'accord / est-ce que tu as des animaux à la maison ?*

T54 D3 : Oui un lapin.

T55 O : *Un lapin / il s'appelle comment ?*

T56 D3 : Euh… Jojo.

T57 O : *Jojo.*

T58 D3 : C'est comme dans une chanchon il dit la fête et j'sais plus quoi Jojo il dit ça comme ça.

T59 O : *Mm alors maintenant je connais beaucoup de choses sur toi / est-ce que toi tu connais des choses sur moi ?*

T60 D3 : Non.

T61 O : *Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais [savoir sur moi me demander ?*

T62 D3 : [oui…

T63 O : *Alors / je t'écoute.*

T64 D3 : Tu t'appelles co- comment ?

T65 O : *Je m'appelle Emeline*

T66 D3 : T'habites où ?

T67 O : *J'habite à Nancy.*

T68 D3 : Aah…et euh…// mmmm… j'sais plus après j'sais pas.

T69 O : *C'est toi qui choisis ce que tu veux savoir.*

T70 D3 : Mmm… // Ooh…j'sais pas.

T71 O : *C'est tout ?*

T72 D3 : Mmmm…

T73 O : *C'est tout / tu veux rien savoir d'autre alors ?*

T74 D3 : …

T75 O : *Tu réfléchis ?*

T76 D3 : Non.

T77 O : *Non / tu réfléchis plus tu sais pas / d'accord on arrête là ?*

T78 D3 : Mmm.

T79 O : *Merci.*

T80 D3 : De rien.

- ***Enfant D3 post-test***

T1 O : *C'est la première fois que l'on se voit alors on va faire un peu connaissance / est-ce que tu pourrais te présenter / me dire des choses sur toi ?*

T2 D3 : Je m'appelle [prénom] / mon nom de famille [nom] / j'ai huit ans / je suis né le [année] euh…ah... [mois] le [jour] [année].

T3 O : *Tu es né le [jour/mois/année] c'est ça ?*

T4 D3 : Oui.

T5 O : *Oué.*

T6 D3 : Euh…Mmm…j'habite à [ville] / dans les Vosges / Mmm…

T7 O : *Tu es en quelle classe ?*

T8 D3 : Oh…je sais pas.

T9 O : Euh… *est-ce que tu as des frères et sœurs ?*

T10 D3 : Oui j'ai deux sœurs.

T11 O : *Oui.*

T12 D3 : Euh… ma petite sœur elle a elle elle s'appelle A. [prénom/soeur2] elle a 7 ans / et… et ma grande sœur elle a elle s'appelle M- euh M. [prénom/soeur1] / j'sais j'sais pas quelle âge.

T13 O : *Mais elle est plus grande que toi en tout cas ?*

T14 D3 : Oui.

T15 O : *D'accord.*

T16 D3 : J'ai un… j'ai un lapin.

T17 O : *Ah… tu as un lapin.*

T18 D3 : Il s'appelle Jojo.

T19 O : *Oué // tu as d'autres animaux ?*

T20 D3 : Non c'est tout / euh… je fais du sport euh j'fais du vélo du VT' dans un club/ j'fais pas c'est l'hiver.

T21 O : *Tu vas bientôt reprendre alors ?*

T22 D3 : Mmm et après j'fais du foot.

T23 O : *Et qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T24 D3 : Euh… j'aime… j'aime aider mes parents j'aime dessiner j'aime faire des puzzles/ euh…promener faire du vélo jouer dans la neige avoir des cadeaux mmm…

T25 O : *Qu'est-ce que tu n'aimes pas alors ?*

T26 D3 : Bah j'aime pas d'barrasser mettre la table / euh…euh…j'aime pas…//

T27 O : *C'est tout ?*

T28 D3 : Oui.

T29 O : *Alors maintenant je connais beaucoup de choses sur toi / est-ce que toi tu voudrais savoir des choses sur moi ?*

T30 D3 : Oui / euh…tu t'appelles comment ?

T31 O : *Je m'appelle Marie-Sophie.*

T32 D3 : T'as quel âge ?

T33 O : *J'ai 25 ans.*

T34 D3 : T'habites où ?

T35 O : *J'habite à Nancy.*

T36 D3 : Mm…euh…t'aimes bien faire quoi ?

T37 O : *Euh…qu'est-ce que j'aime bien faire ? J'aime bien lire j'aime bien aller au cinéma j'aime bien euh… aller me promener voilà.*

T38 D3 : T'aimes bien... (rire) t'aimes bien… t'aimes…oh… t'aimes pas quoi faire oh…

T39 O : *Tu veux savoir ce que j'aime pas [faire c'est ça ?*

T40 D3 : [Oui.

T41 O : Qu'est-ce que j'aime pas faire ? Et bah j'aime pas faire le ménage et puis j'aime pas faire le repassage non plus et euh…qu'est-ce que j'aime pas ? J'aime pas quand il fait très très froid.

T42 D3 : Tu fais du sport ?

T43 O : Oui je fais un peu de piscine je vais un peu courir je marche…voilà

T44 D3 : Mm… c'est tout.

T45 O : C'est bon on arrête là ?

T46 D3 : Oui.

- ***Enfant D4 pré-test***

T1 O : *C'est la première fois que l'on se voit alors on va faire un peu connaissance / est-ce que tu pourrais te présenter / me dire des choses sur toi ?*

T2 D4 : Euh…je fais du judo.

T3 O : *Tu fais du judo ?*

T4 D4 : Et euh…// z'ai un chien.

T5 O : *T'as un chien.*

T6 D4 : Je joue souvent avec lui.

T7 O : *Tu joues souvent avec lui…*

T8 D4 : Et…et je vais / raa…/ en rentrant je suis f- toujours fatigué.

T9 O : *Ah bon !*

T10 D4 : Euh…aussi / j- je cours je fais du vélo je marche j'vais promener mon chien / tout seul.

T11 O : *Tout seul…*

T12 D4 : Et euh…// je tombe toujours par terre.

T13 O : *Tu tombes toujours par terre.*

T14 D4 : Mm…

T15 O : *Tu as autre chose à dire pour te présenter ?*

T16 D4 : Euh…non.

T17 O : *Alors tu m'as pas dit comment tu t'appelles.*

T18 D4 : Euh… [prénom].

T19 O : *[Prénom].*

T20 D4 : Mon nom de famille [nom].

T21 O : *D'accord.*

T22 D4 : [épellation nom]

T23 O : *Et quel âge tu as ?*

T24 D4 : Huit ans / bientôt huit ans et demi.

T25 O : *Tu habites où ?*

T26 D4 : À [ville] / aux jardins du Bac.

T27 O : *Et où vas-tu à l'école ?*

T28 D4 : Ici.

T29 O : *Ici // et tu es dans quel groupe ?*

T30 D4 : CE1.

T31 O : *CE1.*

T32 D4 : Et c'est euh…de moitié dans le groupe orange.

T33 O : *Dans le groupe orange / est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école ?*

T34 D4 : Je dessine.

T35 O : *Tu dessines.*

T36 D4 : Je regarde la télé.

T37 O : *Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*

T38 D4 : Oui une sœur.

T39 O : *Une sœur.*

T40 D4 : Et… moi / elle a dix ans.

T41 O : *Elle a dix ans / et comment comment elle s'appelle ta sœur ?*

T42 D4 : M. [prénom/sœur]

T43 O : *M. / est-ce que tu as des animaux à la maison ?*

T44 D4 : Mm…j'ai un chien j'ai dit.

T45 O : *Ah oui t'as un chien que t'aimes bien promener.*

T46 D4 : Je vais le promener ce soir.

T47 O : *Tu vas le promener ce soir / et qu'est-ce [qu'-*

T48 D4 : [oups ! je vais au judo ce soir / mais le mercredi et le mardi.

T49 O : *Et qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T50 D4 : J'aime bien / les animaux.

T51 O : *T'aimes bien les animaux.*

T52 D4 : Euh som- X- un chat ça griffe.

T53 O : *Qu'est-ce que tu as dit ?*

T54 D4 : Les chats ça griffe.

T55 O : *Les chats ça griffe.*

T56 D4 : J'ai deux mamies deux papis.

T57 O : *Tu préfères les chiens ?*

T58 D4 : Ohhh oui.

T59 O : *Oui.*

T60 D4 : Aussi… les 'tit les caniches.

T61 O : *Les caniches.*

T62 D4 : Oué.

T63 O : *D'accord / et tu m'as dit que tu faisais du judo c'est ça ?*

T64 D4 : Oué et ma mamie elle en a perdu un 'tit caniche.

T65 O : *Ah bon.*

T66 D4 : Oué il était pas vieux.

T67 O : *Ah.*

T68 D4 : Et le chat de ma mamie il a onze ans.

T69 O : *Il a onze ans / d'accord alors je connais beaucoup de choses sur toi maintenant / et toi est-ce que tu connais des choses sur moi ?*

T70 D4 : Euh…non.

T71 O : *Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais savoir ou me demander ?*

T72 D4 : Oh non rien.

T73 O : *Non / tu veux rien me demander ?*

T74 D4 : Non.

T75 O : *Tu veux rien savoir alors?*

T76 D4 : Non.

T77 O : *Bon bah c'est tout tu sauras pas.*

T78 D4 : [rire]

T79 O : *D'accord alors on arrête là merci.*

- ***Enfant D4 post-test***

T1 O : *C'est la première fois que l'on se voit alors on va faire un peu connaissance / est-ce que tu pourrais te présenter / me dire des choses sur toi ?*

T2 D4 : Je m'appelle [prénom] j'ai 8 ans.

T3 O : *Oui.*

T4 D4 : J'ai une sœur / elle s'appelle M. [prénom/sœur] elle a onze ans j'ai un chien / XX 4 ans et demi.

T5 O : *Mm…*

T6 D4 : Euh… j'habite à [ville].

T7 O : Mm… *// tu es en quelle classe ?*

T8 D4 : CE1 et je suis…j'ai j'vais à la chasse avec mon papa.

T9 O : Tu vas où ?

T10 D4 : À la chasse.

T11 O : *À la chasse oui.*

T12 D4 : Et…j'ai déjà dit euh… mon papa il s'appelle F. et ma maman elle s'appelle N. et…

T13 O : *Qu'est-ce que tu aimes et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T14 D4 : J'aime le judo j'aime bien j'aime bien faire le vélo j'aime dessiner euh…quoi d'autre…// et dans mon… je vais bientôt partir.

T15 O : *Pardon ?*

T16 D4 : Je vais bientôt partir de l'école ici.

T17 O : *Ah tu vas bientôt changer d'école.*

T18 D4 : Oui c'est c'est ma troisième année je repars dans l'école de [ville] je vais être euh…en CE2 / ma sœur elle est au…comment…CM2.

T19 O : *Tu m'as dit ce que tu aimais et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

T20 D4 : Euh j'aime pas…/ j'aime pas les sangliers y vient sur moi [rire].

T21 O : *Les sangliers c'est ça ?*

T22 D4 : Oué vient sur moi [rire] / et… j'aime pas… j'aime pas je tombe dans les bois.

T23 O : *T'aimes pas quand tu tombes c'est ça ?*

T24 D4 : Dans le bois.

T25 O : *Mm.*

T26 D4 : Et… c'est tout.

T27 O : *Et qu'est-ce que tu fais comme euh… comme acti[vité ?*

T28 D4 : [Du judo…je vais bientôt arrêter les compét' / c'est trop dur / dans le judo c'est ceinture jaune // j- j'arrive souvent quatrième ou troisième et…et c'est tout.

T29 O : *Tu fais pas d'autre sport ?*

T30 D4 : Non.

T31 O : *Tu nous a dit comment elle s'appelait ta sœur ?*

T32 D4 : Non / elle s'appelle M. [prénom/sœur] / mon chien il s'appelle Rox.

T33 O : *D'accord alors je connais beaucoup de choses sur toi maintenant / et toi est-ce que tu veux connaître des choses sur moi ?*

T34 D4 : Non.

T35 O : *Tu n'as pas envie de savoir des choses sur moi ?*

T36 D4 : Non.

T37 O : *Tu veux rien savoir ?*

T38 D4 : Non.

T39 O : *D'accord on a fini alors.*

Annexe 8 : Transcription de la vidéo des tests B

O : *C'est la première fois que l'on se voit, alors on va faire un peu connaissance. Est-ce que tu pourrais te présenter, me dire des choses sur toi ?*

N1 : Je m'appelle **[prénom] [nom]**, ma rue c'est **[numéro] [rue]**, j'habite **[CP][ville]**, mon **chien [anim1]** il s'appelle **Clochette [anim1/n]**, j'ai **7 ans [âge]**, et j'ai plus rien d'autre à dire.

O : *Alors, tu vas à l'école où [prénom] ?*

N1 : Heu, j'sais pas comment on dit, c'est la rue de l'Eglise.

O : *Tu vas à l'école ici, à [ville] ?*

N1 : Hmmm

O : *Et tu es en quelle classe ?*

N1 : **CE1 [classe].**

O : *CE1. Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*

N1 : Heu oui j'ai nino...**Noah /** elle a…**5 ans. [sœur/nom/âge].**

O : *D'accord. Est-ce que tu as des animaux/à la maison ?*

N1 : Oui j'en ai, j'ai **des poissons**. Y'en a plein qu'est mort j'en n'ai plus qu'un **[anim2]**. J'ai mon chien qui s'appelle Clochette, et… j'ai **deux autres chiens [anim3/anim4]**. Un, un qu'est noir et blanc c'est **un garçon [anim3/s]** il s'appelle **Nouvia [anim3/n]**, et un qu'est… tout noir, c'est **une fille [anim4/s]** elle s'appelle **Frimousse [anim4/n].**

O : *D'accord. Et qu'est ce que tu aimes ?*

N1 : Qu'est-ce que quoi ?

O : *Qu'est-ce que tu aimes ?*

N1 : J'aime… j'aime bien **lire [goût1]**, mais dès que j'écris j'ai un peu des fautes, heu j'aime bien, j'aime bien dès que, dès, en fait je reçois des **Petshops [goût2]** et dès que je suis gentille, j'en, j'en, ma maman, elle en, elle en reçoit et elle me le dit pas et elle m'en donne en surprise et là je sais que elle en a encore deux et je vais les avoir, je, elle les a reçu mais elle me les donne dès que je suis gentille.

O : *Et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?*

N1 : **Les légumes [goût-1]**, heu… j'aime pas… **la dictée [goût-2]**, parfois y'a des dictées que j'aime bien. Heu… j'aime pas… j'aime un petit peu **les petits pois** mais pas trop **[goût-3]** et j'aime pas…**les piqûres [goût-4],** une prise de sang ça fait pas mal, mais les piqûres, les piqûres en vrai j'aime pas. J'aime pu rien d'autres.

O : *D'accord. Est-ce que tu fais des activités ?*

N1 : C'est quoi ?

O : *Est-ce que tu fais… en dehors de l'école, qu'est ce que tu fais ?*

N1 : Bah tous les **vendredis [act1/j]** je vais à la **piscine [act1]** avec l'école

O : *D'accord*

N1 : Et…et puis…par, j'ai déjà été dans un.., en fait **un musée [act2]** et qui disait Dieu, il parlait de Dieu et tout ça.

O : *Est-ce que tu fais du sport par exemple ?*

N1 : **Mardi [act3/j]** je fais du, je fais **du sport [act3] avec les CP [act3/CP].**

O : *D'accord, à l'école alors ?*

N1 : Oué.

Annexe 9 : Tableaux d'analyse quantitative des tests B

D1 Pré-test B

	Identité			Adresse			
	[prénom]	[nom]	[âge]	[numéro]	[rue]	[CP]	[ville]
1 SP							
1QU	**X**		**X**				
2SP							
2QU							

	Fratrie			Animaux		
	[sœur]	[sœur/nom]	[sœur/âge]	[anim1]	[anim1/n]	[anim2]
1 SP						**ERR**
1QU	**ERR**					
2SP				**X**		**ERR**
2QU			**ERR**			**ERR**

	Animaux					
	[anim3]	[anim3/n]	[anim3/s]	[anim4]	[anim4/n]	[anim4/s]
1 SP						
1QU						
2SP	**X**					
2QU						

	Vie sociale						
	[classe]	[act1]	[act1/j]	[act2]	[act3]	[act3/j]	[act3/CP]
1 SP					**X**		
1QU	**X**						
2SP		**ERR**		**ERR**			
2QU		**ERR**		**ERR**			

	Goûts						Total
	[goût1]	[goût2]	[goût-1]	[goût-2]	[goût-3]	[goût-4]	
1 SP							**1**
1QU							**3**
2SP				**ERR**	**ERR**		**1**
2QU			**X**				**2**
						Total	**7**
						Erreurs	**11**

D1 Post-test B

	Identité			Adresse			
	[prénom]	[nom]	[âge]	[numéro]	[rue]	[CP]	[ville]
1 SP	**X**						
1QU			**ERR**				
2SP			**ERR**				
2QU			**X**				

	Fratrie			Animaux		
	[sœur]	[sœur/nom]	[sœur/âge]	[anim1]	[anim1/n]	[anim2]
1 SP				**X**		**X**
1QU	**ERR**					
2SP						
2QU	**ERR**					

	Animaux					
	[anim3]	[anim3/n]	[anim3/s]	[anim4]	[anim4/n]	[anim4/s]
1 SP	**X**					
1QU						
2SP				**X**		
2QU						

	Vie sociale						
	[classe]	[act1]	[act1/j]	[act2]	[act3]	[act3/j]	[act3/CP]
1 SP							
1QU	**X**				**X**	**X**	**X**
2SP							
2QU			**X**				

	Goûts						Total
	[goût1]	[goût2]	[goût-1}	[goût-2]	[goût-3]	[goût-4]	
1 SP							**4**
1QU	**ERR**		**X**	**ERR**	**ERR**		**5**
2SP							**1**
2QU				**X**			**3**
						Total	**13**
						Erreurs	**7**

D2 Pré-test B

	Identité			Adresse			
	[prénom]	[nom]	[âge]	[numéro]	[rue]	[CP]	[ville]
1 SP			**X**				
1QU							
2SP	**X**						
2QU							

	Fratrie			Animaux		
	[sœur]	[sœur/nom]	[sœur/âge]	[anim1]	[anim1/n]	[anim2]
1 SP	**X**		**X**	**X**		
1QU						
2SP						
2QU					**X**	**X**

	Animaux					
	[anim3]	[anim3/n]	[anim3/s]	[anim4]	[anim4/n]	[anim4/s]
1 SP	**X**			**X**		
1QU						
2SP						
2QU						

	Vie sociale						
	[classe]	[act1]	[act1/j]	[act2]	[act3]	[act3/j]	[act3/CP]
1 SP	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**		
1QU						**X**	**X**
2SP							
2QU							

	Goûts						Total
	[goût1]	[goût2]	[goût-1]	[goût-2]	[goût-3]	[goût-4]	
1 SP			**X**				**12**
1QU	**ERR**	**ERR**		**X**			**3**
2SP							**1**
2QU							**2**
						Total	**18**
						Erreurs	**2**

D2 Post-test B

	Identité			Adresse			
	[prénom]	[nom]	[âge]	[numéro]	[rue]	[CP]	[ville]
1 SP	**X**				**X**		
1QU			**X**				
2SP						**ERR**	
2QU							

	Fratrie			Animaux		
	[sœur]	[sœur/nom]	[sœur/âge]	[anim1]	[anim1/n]	[anim2]
1 SP				**X**	**X**	**X**
1QU	**X**		**X**			
2SP						
2QU		**X**				

	Animaux					
	[anim3]	[anim3/n]	[anim3/s]	[anim4]	[anim4/n]	[anim4/s]
1 SP	**X**		**X**	**X**		**X**
1QU						
2SP						
2QU						

	Vie sociale						
	[classe]	[act1]	[act1/j]	[act2]	[act3]	[act3/j]	[act3/CP]
1 SP		**X**	**X**		**X**	**X**	**X**
1QU	**X**						
2SP							
2QU							

	Goûts						Total
	[goût1]	[goût2]	[goût-1]	[goût-2]	[goût-3]	[goût-4]	
1 SP				**X**			**15**
1QU							**4**
2SP							**0**
2QU			**X**				**2**
						Total	**21**
						Erreurs	**1**

D3 Pré-test B

	Identité			Adresse			
	[prénom]	[nom]	[âge]	[numéro]	[rue]	[CP]	[ville]
1 SP			**X**				
1QU	**X**						
2SP							
2QU							

	Fratrie			Animaux		
	[sœur]	[sœur/nom]	[sœur/âge]	[anim1]	[anim1/n]	[anim2]
1 SP						
1QU	**ERR**		**X**	**X**		**X**
2SP						
2QU	**ERR**					

	Animaux					
	[anim3]	[anim3/n]	[anim3/s]	[anim4]	[anim4/n]	[anim4/s]
1 SP						
1QU	**X**			**X**		
2SP			**X**			**X**
2QU						

	Vie sociale						
	[classe]	[act1]	[act1/j]	[act2]	[act3]	[act3/j]	[act3/CP]
1 SP	**X**	**X**	**X**		**X**	**ERR**	
1QU							
2SP						**X**	**ERR**
2QU							

	Goûts						Total
	[goût1]	[goût2]	[goût-1]	[goût-2]	[goût-3]	[goût-4]	
1 SP							**5**
1QU	**ERR**			**X**			**7**
2SP			**X**				**4**
2QU		**X**				**X**	**2**
						Total	**18**
						Erreurs	**5**

D3 post-test B

	Identité			Adresse			
	[prénom]	[nom]	[âge]	[numéro]	[rue]	[CP]	[ville]
1 SP	**X**						
1QU			**X**				
2SP				**X**	**X**		
2QU							

	Fratrie			Animaux		
	[sœur]	[sœur/nom]	[sœur/âge]	[anim1]	[anim1/n]	[anim2]
1 SP	**ERR**		**X**	**X**		**X**
1QU						
2SP	**ERR**	**ERR**				
2QU		**ERR**				

	Animaux					
	[anim3]	[anim3/n]	[anim3/s]	[anim4]	[anim4/n]	[anim4/s]
1 SP	**X**			**X**		
1QU						
2SP						
2QU						

	Vie sociale						
	[classe]	[act1]	[act1/j]	[act2]	[act3]	[act3/j]	[act3/CP]
1 SP							
1QU	**X**	**X**	**X**		**X**	**ERR**	**X**
2SP							
2QU				**X**		**ERR**	

	Goûts						Total
	[goût1]	[goût2]	[goût-1]	[goût-2]	[goût-3]	[goût-4]	
1 SP							**7**
1QU			**X**				**7**
2SP	**X**	**X**					**4**
2QU				**X**			**2**
						Total	**20**
						Erreurs	**6**

D4 Pré-test B

	Identité			Adresse			
	[prénom]	[nom]	[âge]	[numéro]	[rue]	[CP]	[ville]
1 SP							
1QU			**X**				
2SP							
2QU	**ERR**						

	Fratrie			Animaux		
	[sœur]	[sœur/nom]	[sœur/âge]	[anim1]	[anim1/n]	[anim2]
1 SP	**ERR**			**X**		**X**
1QU						
2SP	**ERR**	**X**			**X**	
2QU	**ERR**					

	Animaux					
	[anim3]	[anim3/n]	[anim3/s]	[anim4]	[anim4/n]	[anim4/s]
1 SP	**X**		**X**	**X**		**X**
1QU						
2SP						
2QU						

	Vie sociale						
	[classe]	[act1]	[act1/j]	[act2]	[act3]	[act3/j]	[act3/CP]
1 SP	**X**	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**
1QU							
2SP							
2QU							

	Goûts						Total
	[goût1]	[goût2]	[goût-1]	[goût-2]	[goût-3]	[goût-4]	
1 SP							**12**
1QU	**ERR**						**1**
2SP			**X**		**X**		**4**
2QU	**ERR**	**ERR**		**X**			**1**
						Total	**18**
						Erreurs	**7**

D4 Post-test B

	Identité			Adresse			
	[prénom]	[nom]	[âge]	[numéro]	[rue]	[CP]	[ville]
1 SP							
1QU	**ERR**		**X**				
2SP							
2QU	**X**						

	Fratrie			Animaux		
	[sœur]	[sœur/nom]	[sœur/âge]	[anim1]	[anim1/n]	[anim2]
1 SP				**X**	**X**	
1QU	**X**		**X**			**X**
2SP						
2QU						

	Animaux					
	[anim3]	[anim3/n]	[anim3/s]	[anim4]	[anim4/n]	[anim4/s]
1 SP	**X**			**X**		
1QU						
2SP		**ERR**	**X**			
2QU						

	Vie sociale						
	[classe]	[act1]	[act1/j]	[act2]	[act3]	[act3/j]	[act3/CP]
1 SP		**X**			**X**		**X**
1QU	**X**						
2SP			**X**			**X**	
2QU							

	Goûts						Total
	[goût1]	[goût2]	[goût-1]	[goût-2]	[goût-3]	[goût-4]	
1 SP							**7**
1QU				**X**			**6**
2SP							**3**
2QU	**X**						**2**
						Total	**18**
						Erreurs	**2**

Annexe 10 : Index des figures, des tableaux et des graphiques

- ***Index des figures***

Figure 1 : Représentation schématique du modèle de Crosson 23
Figure 2 : Liens entre acquisition, apprentissage et enseignement selon Defays 29
Figure 3 : Didactique, méthodologie et pédagogie selon J.-M. Defays 35
Figure 4 : Les niveaux communs de référence selon le CECR 41
Figure 5 : Schéma de la communication selon Jakobson 49
Figure 6 : La compétence langagière selon Bloom et Lahey 51
Figure 7 : Approche fonctionnelle d'après Owens 54

- ***Index des graphiques***

Graphique 1 : Résultats quantitatifs de D1 aux tests A 81
Graphique 2 : Résultats quantitatifs de D2 aux tests A 83
Graphique 3 : Résultats quantitatifs de D3 aux tests A 86
Graphique 4 : Résultats quantitatifs de D4 aux tests A 88
Graphique 5 : Résultats des enfants dysphasiques en présentation spontanée 90
Graphique 6 : Résultats du groupe contrôle en présentation spontanée 91
Graphique 7 : Résultats des enfants dysphasiques en questions posées 91
Graphique 8 : Résultats du groupe contrôle en questions posées 92
Graphique 9 : Moyennes comparées du groupe contrôle et de notre population d'étude 93
Graphique 10 : Progressions des moyennes du groupe contrôle et de notre population d'étude .. 93
Graphique 11 : Moyennes des groupes d'enfants « normaux » et dysphasiques 95
Graphique 12 : Résultats du groupe contrôle aux tests B 96
Graphique 13 : Répartition des résultats de D1 aux tests B 98
Graphique 14 : Répartition des résultats de D2 aux tests B 99
Graphique 15 : Répartition des résultats de D3 aux tests B 101
Graphique 16 : Répartition des résultats de D4 aux tests B 102
Graphique 17 : Synthèse des résultats des tests B 103

- ***Index des tableaux***

Tableau 1: Répartition des marqueurs de déviance dans les différents syndromes dysphasiques 24
Tableau 2 : Synthèse des compétences mobilisées dans le pré-test A 63
Tableau 3 : Tableau récapitualatif de la procédure 71
Tableau 4 : Présentation de la population de l'étude 73
Tableau 5 : Présentation du groupe contrôle 74
Tableau 6 : Présentation des enfants « normaux » 74
Tableau 7 : Exemple de tableau d'analyse quantitative des tests A 75
Tableau 8 : Exemple de grille d'analyse qualitative des tests A 77
Tableau 9 : Exemple de tableau d'analyse quantitative des tests B 78
Tableau 10 : Analyse quantitative des résultats de D1 aux tests A 80
Tableau 11 : Analyse qualitative des résultats de D1 aux tests A 82
Tableau 12 : Analyse quantitative des résultats de D2 aux tests A 83
Tableau 13 : Analyse qualitative des résultats de D2 aux tests A 84
Tableau 14 : Analyse quantitative des résultats de D3 aux tests A 85
Tableau 15 : Analyse qualitative des résultats de D3 aux tests A 87
Tableau 16 : Analyse quantitative des résultats de D4 aux tests A 88
Tableau 17 : Analyse qualitative des résultats de D4 aux tests A 89
Tableau 18 : Résultats des enfants « normaux » 95
Tableau 19 : Résultats des enfants dysphasiques aux pré-tests A 95
Tableau 20 : Analyse quantitative des résultats de D1 aux tests B 97
Tableau 21 : Analyse quantitative des résultats de D2 aux tests B 99
Tableau 22 : Analyse quantitative des résultats de D3 aux tests B 100
Tableau 23 : Analyse quantitative des résultats de D4 aux tests B 102
Tableau 24 : Résumé individuel de l'analyse des résultats 106