HAL
open science

Etude comparative des capacités de catégorisation d'enfants dysphasiques et d'enfants tout venant âgés de 6 à 10 ans

Sophie Tabouin

To cite this version:

Sophie Tabouin. Etude comparative des capacités de catégorisation d'enfants dysphasiques et d'enfants tout venant âgés de 6 à 10 ans. Médecine humaine et pathologie. 2003. hal-01893727

HAL Id: hal-01893727

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01893727v1

Submitted on 11 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

166 441 X
Double

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I FACULTE DE MEDECINE DE NANCY

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE
Directeur: Professeur C. SIMON

SCD-UHP - NANCY 1
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

ETUDE COMPARATIVE DES CAPACITES DE CATEGORISATION D'ENFANTS DYSPHASIQUES ET D'ENFANTS TOUT VENANT

âgés de 6 à 10 ans

MEMOIRE

- 6 NOV. 2003

présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Sophie TABOUIN

Juin 2003

JURY

Président: Madame le Professeur VIDAILHET
Rapporteur: Madame HIGELE, Orthophoniste
Assesseur: Madame le Docteur VIELH, Neurologue

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I FACULTE DE MEDECINE DE NANCY

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur: Professeur C. SIMON

SCD-UHP - NANCY
BIBLIOTHÈQUE
MÉDECINE

ETUDE COMPARATIVE DES CAPACITES DE CATEGORISATION D'ENFANTS DYSPHASIQUES ET D'ENFANTS TOUT VENANT

âgés de 6 à 10 ans

MEMOIRE

présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Sophie TABOUIN

Juin 2003

JURY

Président: Madame le Professeur VIDAILHET

Rapporteur: Madame HIGELE, Orthophoniste

Assesseur: Madame le Docteur VIELH, Neurologue

Remerciements

Il nous est agréable de remercier ici:

Madame le Professeur VIDAILHET, qui nous a fait l'honneur d'accepter de présider notre jury; qu'elle trouve ici la marque de notre reconnaissance pour le temps qu'elle nous a consacré, et pour son aide dans la construction de l'analyse.

Madame HIGELE, pour avoir accepté de nous suivre tout au long de l'année, nous avoir soutenue, et nous avoir fait bénéficier de ses connaissances précieuses concernant le domaine de la dysphasie et des théories néo-piagétiennes.

Madame le Docteur VIELH, pour avoir accepté de faire partie de notre jury, pour son écoute, son dynamisme motivant et ses suggestions tout au long de ce travail.

et Madame MOREL, orthophoniste, pour nous avoir conseillée et aidée dans le domaine du développement cognitif et des théories piagétiennes.

Nous tenons également à remercier:

Madame HEILI-LACAN, Madame TAULELLE, orthophonistes à l'institut Saint Charles à Schiltigheim, et Madame BACHELIER, institutrice de la classe dysphasie, pour nous avoir ouvert les portes de l'institut. Merci pour l'intérêt qu'elles ont porté à notre travail, et pour leur disponibilité.

Madame GUITTON et Monsieur GARRIGUES, orthophonistes au centre de réadaptation de Flavigny, pour l'attention porté à notre travail, et pour nous avoir permis de rencontrer vos patients.

et tout particulièrement **Madame CANIN**, directrice de l'Ecole maternelle et primaire Saint Léon IX, pour sa gentillesse et son dévouement, pour le temps qu'elle nous a consacré.

Merci aussi à tous les enfants qui ont bien voulu se prêter au jeu de la catégorisation...

Je tiens également à remercier ma famille, tout particulièrement mes parents, pour leur confiance et leur patience, et Gilles pour ses encouragements.

Merci à mes amis pour leur soutien, et surtout à Audrey pour son aide en matière d'informatique.

Merci également aux amis de l'Ecole d'Orthophonie avec lesquels j'ai partagé de très bons moments,
et à Patricia ERNDT, ancienne secrétaire de l'Ecole d'Orthophonie, pour son dynamisme et sa sympathie qui ont rendu ces années d'études conviviales.

Sommaire

INTRODUCTION 14

REPERES THEORIQUES 17

I. La dysphasie 17

A. Différentes définitions de la dysphasie 17

1. Evolution des connaissances
2. Définition de C.-L. Gérard

B. Place de la dysphasie dans les cadres nosographiques de référence 20

C. Sémiologie de la dysphasie : les marqueurs de déviance 21

1. Les troubles de l'évocation lexicale
2. Les troubles de l'encodage syntaxique
3. Les troubles de la compréhension verbale
4. L'hypo-spontanéité verbale
5. Les troubles de l'informativité
6. La dissociation automatico-volontaire

D. Les différents types de dysphasie 23

1. La dysphasie phonologique syntaxique
2. Le syndrome déficitaire de production phonologique
3. La dysphasie réceptive
4. La dysphasie sémantique pragmatique
5. La dysphasie mnésique ou lexicale-syntaxique

E. Les troubles associés 27

II. Le développement cognitif en lien avec le développement langagier chez l'enfant normal: La théorie piagétienne **28**

1. Le stade sensori-moteur 28
2. Le stade pré-opératoire logique ou stade de l'intelligence symbolique 29
3. Le stade opératoire concret 31
4. Le stade opératoire formel 33

III. Les éléments connus du développement cognitif des enfants dysphasiques **34**

A. La thèse du développement opératoire normal de l'enfant dysphasique **34**

1. L'étude d'Ajurriaguerra 34
2. L'étude de Lévi-Piperno 35

B. Les thèses opposées à une conception de développement cognitif normal chez l'enfant dysphasique **35**

1. La thèse de M. Bernardi 36
2. Complément d'informations: J. de Trogoff 38
3. La mémoire sémantique de l'enfant dysphasique: Etude de C. Boutard 39

IV. Le point de vue néopiagétien **41**

LE DISPOSITIF EXPERIMENTAL **47**

A. La population **47**

B. Cadre de l'expérimentation **48**

1. Les lieux de passation 48
2. Mode de fonctionnement des deux centres 48
   a. L'institut Saint Charles à Schiltigheim
   b. Le centre de réadaptation de Flavigny

C. La passation **50**

D. Le déroulement **50**

E. Présentation des épreuves **51**

1. Les épreuves de choix imagé forcé, en choix perceptif versus catégoriel 51
2. Les épreuves de choix imagé forcé, en choix schématique versus catégoriel, avec nouveau label linguistique 52
3. L'épreuve d'arrangement d'objets dans des sacs en plastique transparent 56

F. Les consignes **56**

G. Récapitulatif de l'expérimentation **58**

H. Remarques quant à l'organisation interne de l'expérimentation **58**

1. Sur l'aspect répétitif de chaque épreuve 58
2. Sur la succession des épreuves de choix imagé forcé au sein de la séance 59
3. Sur la passation en deux séances 59

ANALYSE DES RESULTATS **62**

Partie 1: Analyse en fonction du type de choix 62

I. Les épreuves de choix imagé forcé **62**

A. Analyse de chaque épreuve: évolution et répartition des enfants en fonction de leurs premiers choix **62**

1. L'épreuve de choix imagé forcé lors de la première séance 62
2. L'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique lors de le première séance 63
3. L'épreuve de choix imagé forcé lors de la seconde séance 64
4. L'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique lors de la seconde séance 65

B. Remarques sur l'ensemble des épreuves de choix imagé forcé, sans et avec nouveau label linguistique **66**

1. Les épreuves de choix imagé forcé 66
2. Les épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique 68
3. Conclusion sur ces types d'épreuves de choix imagé forcé 69

II. L'épreuve d'arrangement d'images dans des sacs en plastique transparent **69**

Partie 2: Analyse en fonction de la justification du choix 71

I. Avant propos **71**

A. Présentation des différents types de justification des enfants **71**

1. Les justifications perceptives 71

2. Les justifications situationnelles et schématiques 71
3. Les justifications catégorielles 73
a. Les justifications catégorielles comportant le terme générique
b. Les justifications catégorielles avec la notion de catégorie
c. Les justifications qui apportent une propriété commune ou un élément commun aux images
4. Les justifications sans valeur 74
5. L'absence de justification 75
6. Les justifications ambiguës 75

B. L'impact du déficit verbal des enfants dysphasiques sur la passation et l'analyse 78

C. L'utilisation des gestes 79

D. Remarques complémentaires 79
1. Le changement d'avis en cours de justification 79
2. Le comportement de certains enfants dysphasiques 80
3. Le matériel en lui-même 80

II. L'analyse proprement dite 82

A. Les épreuves de choix imagé forcé, en perceptif versus catégoriel 82
1. Critères d'analyse 82
2. Quelques précisions: ce que signifie choisir un type de lien en premier 83
3. Résultats aux deux épreuves de choix imagé forcé 83
a. Liens catégoriels et premiers choix catégoriels: évolution au sein de chaque population et comparaison des résultats
b. Présence des liens catégoriels et du terme générique
4. Une étrangeté : le lien perceptif 92
5. Réponses aux remarques sur un éventuel effet de répétition 93

B. Les épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique **94**

1. Critères d'analyse 94
2. Quelques précisions: Pourquoi le nouveau label linguistique avec des enfants dysphasiques ? Ce que signifie tenir compte de ce nouveau label 94
3. Résultats aux deux épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique 95
   a. Liens catégoriels et premiers choix catégoriels: évolution au sein de chaque population et comparaison des résultats 95
   b. Présence de liens catégoriels et du terme générique 99
   c. Le nouveau label linguistique 102
      c.1. Les différentes correspondances
      c.2. Les résultats des enfants tout venant
      c.3. Les résultats des enfants dysphasiques
      c.4. Réponses aux remarques concernant un éventuel effet de répétition
4. Retour sur le cas particulier de l'enfant ayant une dysphasie réceptive 110

C. L'épreuve d'arrangement d'images **111**

1. La dénomination 112
   a. Des dénominations particulières
   b. Comparaison enfants dysphasiques / enfants tout venant
2. La formation de paquets 114
   a. Remarques générales
   b. Les différentes possibilités d'arrangement: types de liens et impact du nombre de sacs en plastique transparent
   c. Résultats
      c.1 Résultats des enfants tout venant
      c.2 Résultats des enfants dysphasiques

CONCLUSION **123**

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES **125**

ANNEXES **127**

à Madame DOYEN,

vous avez été la première orthophoniste que j'ai rencontrée,
merci de m'avoir fait découvrir une profession
dans laquelle j'entre maintenant avec bonheur….

INTRODUCTION

La notion de dysphasie, trouble grave de l'acquisition du langage, apparaît dans les années 1950. Elle est alors distinguée des autres pathologies du langage oral et reconnue comme une entité spécifique. De nombreuses recherches sur les troubles langagiers des enfants dysphasiques ont été menées depuis. Il s'agissait de mieux connaître cette pathologie afin, notamment, d'obtenir des éléments fiables de diagnostic. Aujourd'hui, il y a davantage de certitudes sur les signes cliniques de la dysphasie mais on n'en connaît toujours pas l'étiologie.

Les recherches actuelles s'orientent vers le développement "global" de l'enfant dysphasique, c'est-à-dire liant au développement langagier le développement cognitif et psychoaffectif.

Le langage n'a pas uniquement une fonction de communication, il participe au fondement même de l'être dans ses dimensions identitaires et psychiques. Il ne peut donc être qu'abusivement considéré pour lui-même en dehors des autres aspects du développement de l'enfant.

Les chercheurs ont d'abord pensé que l'enfant dysphasique avait un développement cognitif normal, mais rapidement ils se sont aperçus que la dysphasie ne pouvait pas ne pas avoir d'incidence sur tout le développement. Ces chercheurs ont notamment utilisé des outils de Piaget.

Nous reprendrons donc rapidement, dans une première partie, les éléments connus de la dysphasie sur le plan langagier, puis nous nous intéresserons aux liens entre le développement langagier et le développement cognitif pour ensuite présenter les différentes études qui ont été réalisées sur le développement cognitif de l'enfant dysphasique.

Le langage est une fenêtre sur le monde, un outil qui nous aide à le décrypter. Il nous permet de mettre des noms sur les objets et de les penser. Cependant, il existe un nombre infini d'objets différents et on ne peut traiter chacun comme étant unique. Le langage participe, de ce fait, à l'établissement de catégories. La catégorisation réduit ainsi la complexité de l'environnement en traitant comme équivalents des objets différents. Elle nous permet de reconnaître un objet nouveau comme familier parce qu'il appartient à une catégorie déjà connue. Dans ce cas, comment les enfants dysphasiques perçoivent-ils le monde environnant ou plutôt comment organisent-ils leur perception de ce monde ? Comment se situent-ils alors que leur langage dysfonctionne ?

Il existe trois types de relations entre les objets : perceptif, schématique et taxonomique.
La relation perceptive permet de rassembler des objets qui partagent une propriété perceptive commune, comme la couleur. La relation schématique inclut des objets divers appartenant à un même schéma, c'est-à-dire appartenant à un même espace ou à une même organisation temporelle. La relation taxonomique constitue un niveau d'organisation cognitive supérieure qui nécessite une organisation en structures hiérarchiques, désignées dans la langue par un terme commun ou générique.
Selon O.Houdé, d'approche néo-piagétienne, il est possible de mettre en évidence dès l'âge de 6 ans, chez des enfants "ordinaires", la mobilisation de connaissances taxonomiques avec des supports particuliers. C'est à dire de déceler chez eux une logique plus précoce que les outils de Piaget ne permettaient pas de découvrir.

Notre travail consiste donc à évaluer les capacités de catégorisation d'enfants dysphasiques âgés de 6 à 10 ans avec les épreuves de O. Houdé. Les enfants dysphasiques obtiennent-ils les mêmes résultats que les enfants tout venant ? Observe-t-on les mêmes conduites ? Ont-ils recours aux mêmes types de catégories ou ont-ils développé une logique particulière ? Quels liens font-ils entre les objets ? Comment justifient-ils leurs choix ?
Que peut-on dire de leur façon de se représenter le monde avec ces éléments ?
Nous espérons apporter des éléments permettant de mieux connaître les enfants dysphasiques, et de comprendre comment ils peuvent appréhender leur environnement et s'y adapter.

REPERES THEORIQUES

I. La dysphasie

La dysphasie, déficit spécifique des compétences langagières, est une difficulté majeure de langage. Elle touche environ 1% des enfants, de façon plus ou moins sévère.
Elle a été reconnue comme une entité spécifique, et distinguée des autres pathologies du langage oral, dès les années 1950 dans les travaux de langue française. Depuis, différents auteurs ont tenté de mieux la cerner.

A. Différentes définitions de la dysphasie

Un rapide parcours des définitions au fil de l'évolution des connaissances permet de mieux comprendre l'approche actuelle de cette pathologie.

1. Evolution des connaissances

Benton [1] :
« La dysphasie ou déficit spécifique du langage chez l'enfant est un trouble du développement caractérisé par des problèmes graves de la compréhension et / ou de l'expression du langage parlé, en l'absence de perte auditive, de déficience mentale ou d'un trouble émotionnel »

Ajurriaguerra [2] :
« Un enfant dysphasique est un enfant présentant un trouble de l'intégration du langage, sans insuffisance sensorielle ou phonatoire, qui peut, quoique avec difficultés, communiquer verbalement ; et dont le niveau mental est considéré comme normal »

[1] Benton, 1964.
[2] Ajurriaguerra, *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, 1977.

Gérard [3] :

« La dysphasie se définit comme 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 de la phonation,
- 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 »

Ces définitions successives nous éclairent sur la difficulté à cerner ce qu'est la dysphasie, puisqu'on ne la décrit alors que par exclusion.

C.L. Gérard[4] précise d'ailleurs dans son ouvrage qu' "on ne peut que souligner l'insuffisance d'une telle définition qui ne peut être que provisoire. Nous pouvons dire cependant qu'elle respecte notre position conceptuelle, tout en restant suffisamment ouverte pour laisser à la recherche à venir le soin de préciser les limites de ce qui n'est pas encore une entité mais une nébuleuse dans laquelle nous risquons de trouver des troubles bien différents".

Par ailleurs, l'étiologie est encore inconnue. En effet, depuis 1965, les connaissances n'évoluent que très lentement dans ce domaine. L'interprétation de la dysphasie oscille entre deux pôles antagonistes: une première orientation donne la priorité à l'origine organique (avec des hypothèses anatomiques et neurophysiologiques, des hypothèses médicales, et des hypothèses génétiques), une seconde approche s'intéresse à la dimension psychopathologique et pose l'hypothèse de troubles psychoaffectifs.

La recherche privilégie actuellement l'hypothèse d'une difficulté à percevoir le message auditif, et plus particulièrement à traiter et à stocker en mémoire l'information, surtout quand celle-ci est séquentielle, rapide et abondante; en d'autres termes: des troubles de la perception auditivo-verbale. Mais on ne connaît pas de cause simple à la dysphasie.

---

[3] Gérard, *L'enfant dysphasique*, 1991.

[4] op. cit.

La réflexion sur l'étiologie nous semble très importante car elle peut orienter notre façon de voir l'enfant dysphasique : est-il simplement porteur d'une dysphasie ou la dysphasie est-elle le symptôme d'un développement déviant ?
Quel que soit le point de vue adopté, il convient de s'interroger sur l'impact de la dysphasie sur le développement global de l'enfant, que l'on traite de sa vie intellectuelle, affective ou sociale.

2. Définition de C.-L. Gérard

La définition qui fait actuellement autorité est celle de C.-L. Gérard [5] :

« La dysphasie est un déficit sévère du développement du langage, dont l'atteinte est sélective et isolée. Il est primitif, spécifique, durable et significatif en regard des normes établies pour l'âge ».

Pour cet auteur, la dysphasie est la conséquence de la non-mise en place des instruments qui gèrent le code verbal - un déficit structurel -, alors que pour Ajurriaguerra [6], il s'agissait d'un trouble d'intégration du langage.
Actuellement, la dysphasie n'est plus considérée comme la forme la plus sévère d'un retard de langage. Elle reste néanmoins difficile à diagnostiquer, si bien que dans la pratique clinique, aucun diagnostic ne peut être posé avant que l'enfant n'ait atteint ses 5-6 ans.

[5] op. cit.
[6] op. cit..

B. Place de la dysphasie dans les cadres nosographiques de référence

Dans la classification de l'OMS (CIM 10)[7], la dysphasie entre dans la catégorie des "Troubles spécifiques du développement du langage et de la parole".

Dans le DMS IV [8], elle fait partie des "Déficiences du langage et de la parole".

Dans la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent [9], la place de la dysphasie constitue un exemple permettant d'illustrer la difficulté des auteurs à faire entrer cette pathologie dans un cadre. Les troubles prévalant de la structuration du langage dans ses deux versants (compréhension et expression) sont situés dans les "Troubles des fonctions instrumentales" (axe I, catégorie 6), rubrique : "Troubles complexes du langage oral". Pour les auteurs, on classe ainsi "les troubles caractérisés par un langage retardé et nettement altéré avec non seulement des anomalies articulatoires, grammaticales et sémantiques notables, mais aussi une insuffisance de la perception auditivo-verbale et de la compréhension".
Mais, il est difficile de se limiter à cette place pour la dysphasie. En effet, la dysphasie peut avoir des points de contact avec les "Troubles névrotiques avec perturbations prédominantes des fonctions instrumentales" où apparaissent des troubles de la pensée et du raisonnement, avec les "Troubles de la personnalité et/ou de comportement pris dans une dysharmonie évolutive" et avec les "Troubles du raisonnement" définis comme des "perturbations plus ou moins localisées de la pensée et du raisonnement, compatibles avec une efficience intellectuelle suffisante, voire élevée telle qu'elle peut être appréciée par les tests de niveau intellectuel". C'est la question des dysharmonies cognitives et des retards d'organisation du raisonnement. Si le développement cognitif de l'enfant dysphasique est perturbé, comment faut-il en tenir compte ? Est-ce que cette dimension doit figurer dans la définition de la dysphasie ou doit-elle rester dans un chapitre annexe (les conséquences) ?
Pour les auteurs de cette classification "il s'agit de dégager des syndromes, des organisations, des perturbations qui se distinguent les unes des autres par leur nature et leurs virtualités évolutives".

---

[7] OMS : Organisation Mondiale de la Santé, CIM : Classification Internationale des Maladies.
[8] DSM : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 1984.
[9] Misès, *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*, 1987.

Il nous semble que la dimension cognitive, intellectuelle est à prendre en compte dans la dysphasie, et qu'elle devrait apparaître dans nos références théoriques, afin d'être un outil clinique d'investigation et de rééducation face à ces enfants, pour soutenir leur développement cognitif afin que celui-ci ne souffre pas trop du déficit langagier.

Nous avons développé les éléments permettant le diagnostic différentiel de la dysphasie à travers les différentes définitions par exclusion, et nous avons également situé, de façon synthétique, la dysphasie au sein des différentes classifications. Voyons maintenant les éléments permettant d'aboutir à un diagnostic positif.

C. Sémiologie de la dysphasie : les marqueurs de déviance

Les marqueurs de déviance constituent une synthèse cohérente des troubles que l'on peut rencontrer dans la dysphasie. En effet, on ne peut réduire la dysphasie à un seul tableau clinique. "Il n'y a pas une unique façon d'être dysphasique mais un nœud de difficultés propres à chaque enfant" [10].
Mais, tous ces marqueurs de déviance ne sont pas toujours présents, leur mise en évidence est d'ailleurs difficile. Lorsque trois de ces marqueurs sont identifiés, ils mettent sur la voie du diagnostic.

Il s'agit des troubles de l'évocation lexicale, des troubles de l'encodage syntaxique, des troubles de la compréhension verbale, de l'hypo-spontanéité verbale, des troubles de l'informativité, et de la dissociation automatico-volontaire.

[10] Nous empruntons cette citation à Aimard P., *Les débuts du langage chez l'enfant*, 1996.

Détaillons ces différents marqueurs de dysphasie :

1. Les troubles de l'évocation lexicale

Ils sont caractérisés par un manque du mot, qui peut être plus ou moins sensible à l'aide contextuelle, à l'ébauche orale. Des persévérations et des paraphasies phonémiques et sémantiques apparaissent également.
Ces éléments traduisent une perturbation de l'accès au stock lexical.

2. Les troubles de l'encodage syntaxique

Ils reflètent l'incapacité à utiliser les flexions verbales et les mots outils même avec une bonne conscience syntaxique. Le langage est plus ou moins agrammatique, dyssyntaxique.

3. Les troubles de la compréhension verbale

Ils sont à différencier de difficultés de mémorisation et d'une insuffisance lexicale.
Ils sont liés à des difficultés de discrimination phonémique, à des difficultés de segmentation des énoncés en unités verbales ayant du sens.
Ils sont souvent minorés par l'entourage de l'enfant.

4. L'hypo-spontanéité verbale

Elle se manifeste à travers une difficulté d'incitation verbale et une réduction de la longueur des énoncés.
Elle est parfois liée à la conscience de ses troubles par l'enfant, ce qui lui fait fuir toute situation verbale.

5. Les troubles de l'informativité

Il s'agit de la difficulté à transmettre une information précise en dehors des problèmes d'intelligibilité.
L'enfant utilise des formules toutes faites, des néologismes, on parle parfois de "langage de surface". Il manque de pragmatisme.

6. La dissociation automatico-volontaire

On parle de dissociation automatico-volontaire quand les difficultés sont accrues en situation dirigée ou sur commande.
Par exemple, lorsque la formulation d'un mot devient incorrecte en situation dirigée, alors qu'elle était correcte en spontané.

La symptomatologie variée a conduit à l'établissement d'une classification au sein des dysphasies.

D. Les différents types de dysphasie

A partir de travaux neuropsychologiques, notamment le modèle de Crosson, C.-L. Gérard[11] a défini cinq tableaux cliniques distincts :

1. La dysphasie phonologique syntaxique

Elle concerne 90% des enfants dysphasiques et serait un trouble de la jonction entre la formulation et la programmation du message.

[11] op. cit.

Elle touche essentiellement le versant expressif du langage: le discours est réduit, et peu intelligible du fait de nombreuses déformations phonologiques, qui ne vont pas forcément dans le sens d'une simplification de la chaîne articulée.
Le trouble de l'encodage syntaxique se manifeste par un agrammatisme.
La valeur informative du langage reste préservée en dépit d'une certaine pauvreté lexicale.
Il n'y a pas de manque du mot.
A cela s'ajoutent des troubles discrets de la compréhension ainsi qu'une apraxie bucco-faciale, et des difficultés psychomotrices générales.

2. Le syndrome déficitaire de production phonologique

Il serait dû à une défaillance du contrôle phonologique du message.
L'expression est ainsi plus touchée que la compréhension : le discours est fluent mais comporte des déformations phonologiques pour lesquelles la répétition n'a aucun succès, voire majore l'inintelligibilité.
La difficulté à enchaîner les phonèmes et les monèmes grammaticaux fait que le discours est plutôt dyssyntaxique.
Un manque du mot est également observable, avec une dissociation automatico-volontaire et des conduites d'approche.
Enfin, des difficultés apparaissent dans l'organisation chronologique et la construction d'un récit.

3. La dysphasie réceptive

Elle serait liée à l'atteinte des centres décodeurs du langage, entraînant des troubles de la compréhension majeurs.
L'expression est également atteinte: spontanément le langage est dit « de surface », en situation dirigée une dyssyntaxie apparaît ainsi qu'un manque du mot et des paraphasies phonémiques et sémantiques.

4. La dysphasie sémantique pragmatique

Il s'agirait d'un trouble au niveau de la formulation, c'est à dire au niveau du choix des mots et des structures syntaxiques.
Il se traduit par un langage spontané qui fait illusion, car il y a un trouble majeur de l'informativité. L'enfant n'a pas conscience de ses troubles, il a envie de communiquer mais son discours est incohérent.

5. La dysphasie mnésique ou lexicale-syntaxique

Il s'agirait d'un trouble au niveau du contrôle sémantique associé à des difficultés mnésiques importantes.
Le manque du mot est massif, donc très invalidant. Il est peu sensible aux facilitations contextuelles et à l'ébauche orale. Les troubles de l'expression et de la compréhension sont aggravés par la longueur et la complexité des énoncés.

Cette classification fait apparaître différents types de dysphasies en fonction de la présence et du degré de sévérité des marqueurs de déviance.
Le tableau qui suit permet d'en réaliser un résumé.
Lorsque le marqueur est présent, le signe + est noté. Ce signe permet également d'apporter un aspect quantitatif.

Tableau 1: **Présence des marqueurs de dysphasie selon le type de dysphasie**

Dysphasies / Marqueurs	Phonologique syntaxique	de Production phonologique	Réceptive	Sémantique pragmatique	Mnésique
Trouble de l'évocation lexicale	-	+	+	-	++
Trouble de l'encodage syntaxique	+	+	+	-	-
Trouble de la compréhension verbale	+/-	-	+	+	-
Hypospontanéité verbale	+	-	-	-	+
Trouble de l'informativité	-	-	+	++	-
Dissociation automatico-volontaire	+	+/-	-	-	+

Il était nécessaire d'opérer des regroupements face à l'hétérogénéité de la dysphasie, mais il est difficile, dans la pratique clinique, de faire entrer un enfant dysphasique dans un type de dysphasie. Nous avons pu le constater lors de notre expérimentation : les différents

centres de prise en charge utilisent peu cette classification et préfèrent décrire précisément les signes cliniques de chaque enfant.

E. Les troubles associés

La présence de troubles associés est très fréquente. Ajurriaguerra [12] relevait déjà dans sa population d'étude: des troubles moteurs, des difficultés de latéralisation, des difficultés visuospatiales (au niveau du schéma corporel, de l'orientation spatiale, de la reproduction graphique), des troubles du rythme et, chez presque tous les enfants, des troubles auditivo-perceptifs.
S'ajoutent à ces éléments, de façon plus ou moins prégnante selon les auteurs: des difficultés praxiques, des troubles de la rétention auditive immédiate, des difficultés de maintien de l'attention, des troubles dans l'acquisition des concepts de base, et des troubles affectifs.

Définir la dysphasie à travers ses composantes langagières est un premier pas : c'est ce qui a confirmé l'existence de cette pathologie. Néanmoins, les recherches actuelles ne se limitent pas à une approche langagière, stricto sensu, de la dysphasie. Le rôle du langage est envisagé dans l'ensemble du fonctionnement du sujet, comme ayant sa place parmi les organisateurs de l'expérience et de l'évolution. En effet, il est très artificiel d'opérer une séparation entre le développement langagier, le développement cognitif et le développement psycho-affectif. Ces trois dimensions interagissent les unes avec les autres chez un même individu. Affect, pensée et langage vont toujours ensemble dans l'existence humaine. C'est dans ce contexte actuel de regard sur le langage que nous nous situons.

Dans cette perspective développementale, intéressons nous d'abord à l'enfant "ordinaire".

[12] op. cit.

II. Le développement cognitif en lien avec le développement langagier chez l'enfant normal: La théorie piagétienne

Le modèle théorique de Piaget est une référence pour l'étude du développement cognitif.
Selon lui, l'intelligence est une forme d'adaptation aux milieux changeants, elle permet d'atteindre un état d'équilibration des régulations entre le sujet et son environnement.
Ainsi le développement intellectuel est permis par un double processus d'assimilation / accommodation qui aboutit à des états d'équilibre de plus en plus stables.
Les notions d'assimilation et d'accommodation, processus antagonistes et complémentaires, constituent la base des travaux piagétiens :
L'assimilation est une intégration de tout élément nouveau dans les structures mentales de l'individu. Une situation nouvelle est "assimilée" aux situations antérieures, lorsque le sujet peut y appliquer un même schème, c'est à dire un même ensemble organisé de mouvements ou d'opérations.
Quand l'assimilation n'est pas possible, les structures intellectuelles et psychiques doivent se modifier pour intégrer la nouveauté. L'organisation de la pensée doit s' "accommoder" aux changements du milieu, en se transformant elle-même. On parle alors d'équilibration majorante. L'accommodation est ainsi une modification des propriétés actuelles de l'intelligence en fonction des éléments nouveaux du milieu extérieur.
Ce double processus d'assimilation et d'accommodation, simultané et constant, permet l'adaptation de l'individu à son milieu et, pour l'enfant, conduit le développement de son intelligence.
Selon Piaget, l'intelligence se construit, et cette construction se fait par stades.

Nous présenterons donc les différentes étapes du développement cognitif et son impact sur le développement langagier:

1. Le stade sensori-moteur (de 0 à 24 mois)

L'intelligence est essentiellement pratique. L'enfant résout les problèmes par des actions motrices (ou schèmes sensori-moteurs).

L'une des principales acquisitions de cette période est la construction de l'objet permanent. Elle se manifeste par des conduites de recherche de l'objet ayant disparu, l'enfant ne tenant d'abord pas compte des déplacements invisibles de celui-ci, puis les intégrant. Ainsi, entre 18 et 24 mois, il y a un début d'intériorisation mentale. Piaget parle d' "images mentales", c'est à dire de copies du réel dans l'espace psychique.

La constitution des premiers invariants est primordiale car elle permet de penser les objets et de les parler.

2. Le stade pré-opératoire logique ou stade de l'intelligence symbolique (de 2 à 6-7 ans)

Le fonctionnement des schèmes sensori-moteurs s'intériorise en schèmes mentaux.
De la simple perception, devenue image mentale, l'enfant accède à la représentation mentale.
La représentation mentale est le résultat d'un travail d'élaboration psychique, de mise en pensée qui est possible grâce aux capacités d'abstraction, à travers un codage – un langage.
C'est ainsi que Piaget affirme que: "Qui dit représentation, dit par conséquent réunion d'un "signifiant" permettant l'évocation et d'un "signifié" fourni par la pensée. L'institution collective du langage est à cet égard le facteur principal et de formation et de socialisation des représentations."[13]
Mais, et toujours selon Piaget, la représentation naissante suppose, en plus des mots, l'appui d'un système de signifiants maniables, à disposition de l'individu comme tel. Ainsi la pensée de l'enfant reste beaucoup plus symbolique que la nôtre, dans le sens où le symbole s'oppose au signe. Le stade pré-opératoire est donc caractérisé par l'émergence de la sémiotisation. On parle également de la fonction symbolique.
Cette fonction symbolique, ou fonction sémiotique, est, par conséquent, la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçus dans le moment en se servant de signes ou de symboles. Elle permet de représenter le signifié au moyen de signifiants. C'est elle qui rend possible l'acquisition du langage.

[13] Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, 1978.

Différentes conduites apparaissent simultanément, se complexifient, et permettent à la fonction symbolique de se développer. Il s'agit de :

L'imitation et le jeu symbolique

C'est dans un processus évolutif entre assimilation et accommodation que surgissent le jeu symbolique et l'imitation.

L'imitation apparaît au cours du stade sensori-moteur. Elle est d'abord directe, l'enfant fonctionne par copie. Puis, l'imitation est différée, l'enfant transporte alors une image mentale. A 12-15 mois, l'enfant a accès au "faire semblant": il utilise des objets comme outils intermédiaires, il utilise du langage. Il n'est plus dans la copie déplacée mais dans la représentation. Il s'agit alors d'un premier acte décentré actif.
Ensuite, l'enfant considère que les objets peuvent faire des choses pendant qu'il fait autre chose. Les partenaires sont dotés d'intentions et les objets détournés de leur fonction. C'est le "faire-faire", le deuxième acte décentré actif.

Vers 22 mois, au début du deuxième stade, apparaît la notion de pré-projet: l'enfant fait des choix, il décide de prendre certains objets avec lesquels il va jouer. Ce sont les débuts du jeu symbolique.
Puis, l'enfant est dans la construction d'un scénario. Il finit par avoir besoin de ces objets pour suivre son scénario, son projet, au risque de ne pas pouvoir jouer. A ce moment là, il y a une réelle émergence du jeu symbolique.

Avec l'évolution de l'imitation et du jeu symbolique, l'enfant a de plus en plus besoin de mots pour relater ce qu'il fait. Le langage acquiert une fonction d'évocation.

Le dessin

A travers l'image graphique, l'enfant peut représenter des éléments de son environnement. Comme le jeu symbolique il présente un plaisir fonctionnel mais il est aussi un effort d'imitation du réel. Et même s'il ne représente rien (pour l'adulte), il signifie toujours quelque chose pour l'enfant.

Le langage

Au début, chaque mot utilisé est associé à son correspondant imagé. L'enfant n'arrive pas à penser à la généralité. Le mot renvoie à la particularité, il n'est pas encore associé au concept. On emploie également le terme de pensée imagée.
Puis le langage est dit "égocentrique", en regard de l'égocentrisme logique. L'enfant n'éprouve pas le besoin de communiquer sa pensée à autrui, ni de se conformer à celle des autres. Il ne parle que de lui-même, ne cherche pas à se placer du point de vue de l'interlocuteur, ni à savoir si on l'écoute. Il a environ 4 ans et ne dispose que de pré-concepts. Le pré-concept est à mi-chemin entre la généralité du concept et l'individualité des éléments qui englobent le concept. L'enfant n'est pas capable d'analyser, de synthétiser, de définir. Il procède par schémas globaux et subjectifs.

Puis, la pensée de l'enfant entre 4 et 7 ans est dite "intuitive". Elle est caractérisée par un raisonnement pré-logique fait de régulations intuitives, résultant de décentrations partielles de l'enfant par rapport à sa perception. Dans la terminologie piagétienne, la décentration est la capacité de la pensée à quitter un point de vue pour en envisager un autre. Elle ne se met définitivement en place qu'après 7 ans.

3. **Le stade opératoire concret** (de 7-8 ans à 11-12 ans)

L'activité cognitive de l'enfant devient opératoire, c'est à dire qu'elle est réversible et repose sur des invariants. Elle acquiert une mobilité telle qu'une action effective du sujet ou une transformation perçue dans le monde physique peut être annulée en pensée par une action orientée en sens inverse ou compensée par une action réciproque.
Elle est concrète, c'est à dire qu'elle porte sur le réel. Elle est toujours liée à l'action et la décrit logiquement.
L'indice d'apparition du passage à ce stade est l'acquisition des notions de conservation (longueurs, substance, poids, volumes).

A ce stade correspondent des opérations logiques élémentaires que l'enfant va progressivement maîtriser:

- les structures de classification
- les opérations de sériation
- la numération

ainsi que des opérations concrètes complexes, à savoir les opérations spatiales et les opérations temporelles.

Nous accordons une importance toute particulière aux structures de classification, qui constituent le centre d'intérêt de notre travail. En effet, les classifications sont les opérations logiques dont la construction est indispensable à la constitution du nombre et des opérations mathématiques. Elles font surtout partie des principales structures nécessaires à la pensée et à l'intelligence pour s'adapter au monde extérieur, au réel.

La référence logico-mathématique retenue par Piaget pour les structures de classification est celle de la logique des classes.
Une classe se définit comme l'ensemble des éléments qui sont substituables les uns aux autres par leur critère de rassemblement.
La logique des classes renvoie aux notions fondamentales de compréhension et d'extension. La compréhension correspond à l'ensemble des ressemblances qui existent entre les éléments à classer (par exemple : tous les rouges). L'extension délimite l'ensemble des éléments auxquels s'appliquent les propriétés définies en compréhension (le carré rouge, le triangle rouge...).
L'extension permet d'acquérir la notion d'inclusion logique des parties dans le tout. Elle suppose la conservation de la classe totale, c'est à dire une quantification[14] exacte et durable des relations entre la classe totale et les sous-classes qui la composent.

Le développement des capacités de classification se fait selon un processus de différenciation et de coordination simultané entre la compréhension et l'extension des classes.

[14] La quantification correspond à l'affirmation universelle et particulière : "tous" et "quelque".

Dans "La genèse des structures logiques élémentaires", Piaget et Inhelder décrivent le développement des conduites de classification d'objets selon une succession de trois étapes :

Entre deux et quatre ans, l'enfant réalise des collections figurales. La juxtaposition spatiale des éléments réunis se fait selon une compréhension mal définie qui tient lieu d'extension. Les arrangements effectués prennent l'apparence de figures, de dessins.

Entre quatre et sept / huit ans, les collections deviennent non figurales. Elles sont caractérisées par un progrès dans la coordination d'une compréhension et d'une extension bien différenciées. Seules les ressemblances sont prises en compte.

A partir de sept / huit ans apparaissent les classes logiques. Elles sont caractérisées par une coordination exacte entre compréhension et extension. Les classifications sont d'abord hiérarchiques puis multiplicatives. Leur maîtrise signe la fin du stade des opérations concrètes.

4. **Le stade opératoire formel** (à partir de 12 ans)

L'enfant se libère du concret pour penser le possible et raisonner abstraitement. Il est alors capable de raisonnements hypothético-déductifs.

Une des opérations de ce stade est la combinatoire mathématique, c'est à dire que l'enfant peut épuiser systématiquement toutes les possibilités d'une situation, toutes les combinaisons d'un certain nombre d'objets, en étant certain de ne pas en oublier ni en rejeter, et d'énoncer ainsi les lois générales d'un phénomène.

Piaget considère que le langage est un facteur de progression du développement cognitif, un facteur déterminant mais non suffisant. Le langage aurait des répercussions sur le développement intellectuel dans le sens où il le ralentit quand il est défaillant.

Or, nous avons présenté les différents stades d'évolution de l'intelligence chez l'enfant "ordinaire" en regard du développement langagier, mais, pour les enfants dysphasiques, enfants qui ne bénéficient que partiellement de l'apport du langage, comment se déroule leur développement cognitif ? Suit-il, malgré le trouble du langage, la même progression ?

III. Les éléments connus du développement cognitif des enfants dysphasiques

Les études portant sur le développement cognitif de l'enfant dysphasique sont plutôt rares, mais cette question a tout de même déjà suscité l'attention des chercheurs.

A. La thèse du développement opératoire normal de l'enfant dysphasique

1. L'étude d'Ajurriaguerra

L'étude princeps d'Ajurriaguerra[15] avait pour l'objectif final de "discuter l'organisation interne de ce trouble de l'intégration du langage et l'avenir des dysphasiques".
Ajurriaguerra a travaillé avec une population de 29 enfants mais dont l'inconvénient est qu' "elle ne répond pas à une étiologie bien précisée et qu'elle est jusqu'à un certain point polymorphe".[16]
A partir des épreuves du WISC II, l'auteur constate que "jusqu'à un certain niveau de complexité et d'abstraction des données [...] l'enfant dysphasique vient à dominer un grand nombre de situations dans lesquelles la composante verbale est importante".
De la même manière, des problèmes complexes impliquant un certain degré d'abstraction peuvent être résolus: "les dysphasiques disposent d'une mobilité opératoire qui permet d'arriver à l'opérativité pré-formelle".
L'ensemble de ces résultats portant sur l'activité mentale montre que la plupart des sujets parvient à un niveau d'efficience normal, en dépit des troubles linguistiques, tout en présentant des troubles marqués de l'organisation spatiale.
Néanmoins, son étude permet d'aboutir à l'idée que vouloir aller vers une classification uniquement linguistique, au sens restreint du terme, aboutit à une impasse. En effet, les résultats sont meilleurs dans les épreuves à contenu manipulatoire.

---

[15] Ajurriaguerra et all., *Problèmes de psycholinguistique*, 1963.
[16] op. cit.

L'auteur conclut également à "une forte corrélation entre le déficit dans le domaine verbal et celui mis en évidence dans le domaine de la représentation" et il ajoute que "l'accès à l'opérativité formelle serait bien moins possible".

2. L'étude de Lévi-Piperno

Dans son étude portant sur le langage comme instrument cognitif, Lévi-Piperno[17] situe l'enfant dysphasique de façon comparable à Ajurriaguerra. Là où ce dernier évoquait "la capacité à résoudre les problèmes complexes impliquant un certain degré d'abstraction" avec un accès à l'opérativité formelle difficile, Lévi-Piperno dit que "dans la connaissance du monde et l'action exercée sur lui, l'enfant dysphasique va rencontrer des difficultés d'intégration et d'utilisation du langage comme instrument cognitif parmi d'autres".
Il semblerait donc que la construction de certains fonctionnements cognitifs soit mise en doute.

B. Les thèses opposées à une conception de développement cognitif normal chez l'enfant dysphasique

Pour Diatkine, ne pas trouver d'éléments en faveur de la thèse d'un développement cognitif déviant ne signifie pas que ce dernier soit normal : "Cette définition négative ne peut être transformée en affirmation concernant une normalité du développement psychique en général, car ce serait justement considérer comme résolue une des questions les plus difficiles à trancher au sujet des enfants dysphasiques et de leur devenir".[18]
En effet, il faut continuer à avancer dans la compréhension des processus de pensée dans le cas des troubles graves d'élaboration du langage.

---

[17] Lévi-Piperno, *Revue deNeuropsychiatrie de l'Enfance*, 1984.
[18] Diatkine, *Revue de Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 1984.

1. La thèse de M. Bernardi

Dans la thèse de Bernardi[19], trois grands secteurs du développement opératoire et cognitif de l'enfant dysphasique sont étudiés :

- les structures de réversibilité de la pensée à travers les conservations,
- les structures logico-mathématiques,
- et l'activité représentative ou de combinaison en nouveaux schémas.

Bernardi a réalisé un travail de recherche basé sur la comparaison de deux groupes de chacun 26 enfants. L'âge des sujets, de 6 à 10 ans, les place dans la période de l'activité opératoire concrète.

Son postulat de départ est la non-normalité du développement cognitif pour ces enfants.

Pour lui, le développement cognitif est "l'ensemble des processus qui permettent la connaissance des objets de l'univers environnant, des rapports qui les régissent et le déploiement d'actions plus ou moins finalisées. Cette connaissance s'édifie à partir des stimulations qui parviennent aux récepteurs sensoriels à condition qu'un travail d'élaboration psychique s'ensuive". C'est la naissance de l'activité représentative. Or, le langage comme toute activité symbolique est une activité représentative. C'est avec cette approche que Bernardi mène son étude.

A travers des activités empruntées à Piaget[20], il met à jour des "difficultés notables". Le développement opératoire et cognitif des enfants dysphasiques, évalué à l'aide d'un "Système de Repérage du Développement Cognitif"[21], est nettement plus frappé de "Retards" et de "Dyschronies - Retards" que celui des enfants non dysphasiques.

Bernardi relève des difficultés dans le développement des structures de réversibilité de la pensée. Les structures logico-mathématiques sont également touchées, tout particulièrement la classification. Bernardi commente ce fait: "Est ainsi confirmé le sous-bassement linguistique notamment quand des échecs surviennent au moment de nommer des classes d'objets qui viennent pourtant d'être constituées".

---

[19]Bernardi, *L'enfant dysphasique: le développement cognitif et son cadre. Etude psychopathologique*, 1996.

[20] Bernardi utilise notamment les épreuves de conservation de substance, de poids, de volume; les épreuves de sériation, de classification et de correspondance terme à terme.

[21] Il s'agit d'un diagramme reprenant des "critères de repérage" du développement cognitif. Pour plus d'information, nous prions le lecteur de se reporter à la thèse de Bernardi.

Il relève également qu': "à bien des reprises, nos dysphasiques se comportent d'une manière particulière par rapport aux 'objets donnés à penser' [...]. C'est un fait majeur et imprévu. L'objet est relativement détourné de sa définition et transformé en 'objet personnel et intermédiaire', objet en soi, approprié et capté, plutôt qu'objet situé dans des rapports et des circulations". Le comportement des enfants dysphasiques est donc particulier. Ils abordent les objets d'une façon différente de la nôtre.

Au terme de son étude, Bernardi conclut que : "les difficultés linguistiques sévères apparaissent moins comme une entité et plus comme une figure de proue de troubles 'noéto-linguistiques' vastes et complexes". Il entend par "troubles noéto-linguistiques", une difficulté à concevoir les rapports non sensibles entre les objets du monde physique. La noèse est la capacité de faire le lien entre le champ de l'expérience et le champ de connaissances.
"L'identification du même et du différent, condition élémentaire de la construction d'un champ noétique, est laborieuse. La constance de l'objet matériel n'est assurée que pour l'une de ses caractéristiques finalement les plus grossières : présence / absence". Ainsi, les enfants dysphasiques éprouvent des difficultés considérables à construire les repères qui permettent de penser le réel et d'y agir à bon escient.
Le langage est une part d'une fonction psychologique fondamentale : l'intégration de l'expérience dans l'appareil psychique. Le langage permet, en particulier, de faire émerger les qualités des objets de la réalité physique qui ne peuvent être extraites de perceptions simplement juxtaposées. Les enfants dysphasiques semblent rencontrer des difficultés pour relever et conserver les éléments pertinents qui suffisent à définir mentalement la situation, la représenter, et la traiter à partir de représentations schématiques.

Bernardi ajoute même que : "La formulation verbale n'aide pas l'activité de pensée, au contraire, elle la brouille. Si l'enfant dysphasique verbalise, la pensée devient confuse, et pour l'interlocuteur et pour lui-même". La verbalisation a de ce fait un aspect perturbateur.

2. Complément d'informations: J. de Trogoff

Le mémoire de J. de Trogoff [22] complète les données apportées par Bernardi, puisque ses travaux, menés avec d'autres enfants dysphasiques, sont comparables à ceux de Bernardi par le choix des outils d'exploration et les résultats obtenus.
Ses conclusions vont également dans le sens d'un développement cognitif perturbé chez les enfants dysphasiques.
Elle introduit toutefois une nuance dans l'interprétation de la supériorité des résultats à l'épreuve de sériation par rapport à la classification : « les enfants [...] parviendraient au résultat [de sériation] plus par la manipulation du matériel [...] que grâce à une opération mentale ».
Elle évoque ainsi une difficulté à mentaliser les actions réalisées. Il s'agit des troubles noéto-linguistiques suggérés par Bernardi.

Nous avons présenté les différents travaux portant sur le développement cognitif de l'enfant dysphasique. Les auteurs de ces études ont essentiellement utilisé des outils piagétiens. Or, tous les outils créés par Piaget ne sont pas utilisables face à une population d'enfants dysphasiques. Par exemple, l'épreuve de quantification de l'inclusion est difficile à utiliser vu le niveau langagier qu'elle nécessite, surtout en compréhension. On demande, entre autres, à l'enfant de dire s'il y a plus de fleurs que de marguerites, ou plus de marguerites que de fleurs. Il est évident que les troubles de la compréhension verbale sont un obstacle majeur dans la réalisation de cette activité avec les enfants dysphasiques.
Or, l'inclusion et la quantification permettent la maîtrise de l'activité de classification, qui fait partie des structures nécessaires à la pensée et à l'intelligence pour s'adapter au monde extérieur, au réel. Cette dimension de la classification reste donc inexplorée. Comment l'enfant dysphasique organise-t-il, classe-t-il les objets ?

Une approche de ces capacités de classification est cependant possible comme le démontre le travail de Boutard sur l'organisation de la mémoire sémantique de l'enfant dysphasique.

---

[22] J. de Trogoff, *Exploration des conduites d'enfants dysphasiques au travers d'activités de langage et d'activités de raisonnement logique*, 2002.

3. La mémoire sémantique de l'enfant dysphasique: Etude de C. Boutard [23]

Face au constat de la présence chez les enfants dysphasiques d'une restriction lexicale, d'une hétérogénéité lexicale manifeste [24], et du manque du mot, Boutard a réalisé une étude portant sur l'organisation de leur mémoire sémantique. Elle a travaillé avec 18 enfants dysphasiques, âgés de 6 à 11 ans, à qui elle a fait passer des épreuves explorant le stockage ou la récupération des informations en mémoire.

Elle a pu mettre en évidence l'existence spécifique chez l'enfant dysphasique d'un déficit quantitatif de la mémoire sémantique, avec un retard stable de trois ans par rapport à la population contrôle, et d'un déficit qualitatif, avec des difficultés aux différents niveaux de l'organisation hiérarchique de cette mémoire. Elle ajoute que : "Le trouble de l'évocation lexicale communément décrit dans la littérature au sujet de l'enfant dysphasique peut être imputé à un trouble de l'évocation mais également au défaut de stockage. Il est probable que le défaut d'organisation au niveau du stockage se répercute sur les possibilités de récupération des informations."

Ses résultats permettent de souligner que l'organisation de la mémoire sémantique de l'enfant dysphasique est, certes, une organisation par champs sémantiques, mais qu'elle manque de finesse et qu'elle n'est pas construite autour de représentants typiques contrairement à celle des enfants tout venant. Les réseaux sémantiques sont beaucoup moins bien structurés : des difficultés spécifiques apparaissent dans l'établissement de liens sémantiques de type inclusion, parties d'un tout, et moyen. Les mots évoqués, moins nombreux, appartiennent à des catégories plus générales. Les stratégies d'évocation sont moins diversifiées : on ne retrouve que des relations de coordination (comme entre pomme de terre, frites et purée) et de déclinaison (lion, lionne et lionceau).

L'enfant dysphasique présente des difficultés d'accès à la notion de classe sémantique, des difficultés d'accès au terme générique d'une catégorie, des difficultés de généralisation (donner un autre élément de la même famille) et des difficultés dans la connaissance des attributs sémantiques spécifiques.

---

[23] C. Boutard, *La mémoire sémantique de l'enfant dysphasique*, 2001.

[24] L'hétérogénéité lexicale est un contraste entre la présence de mots adaptés à l'âge mental de l'enfant et l'absence de mots du premier vocabulaire enfantin.

De plus, elle relève dans l'épreuve de dénomination, des erreurs qui apparaissent quelle que soit la fréquence du mot, des paraphasies sémantiques et phonémiques, des erreurs dans l'analyse visuelle des images et des néologismes.
Tous ces éléments permettent de pressentir les possibilités de classification des enfants dysphasiques.

Boutard expose ensuite les répercussions de ce déficit dans l'organisation de la mémoire sémantique. Elle cite des effets sur la compréhension verbale fine, sur l'accès à un langage plus élaboré, sur les capacités expressives avec notamment les possibilités d'informativité.
Elle propose d'étudier la mémoire sémantique de l'enfant afin d'intégrer ces données lors de l'élaboration du projet thérapeutique, en ayant pour objectif de "rétablir l'organisation des champs sémantiques du niveau le plus basal aux niveaux les plus élaborés, sachant que viser à restaurer les processus d'évocation est voué à l'échec si l'on ne renforce pas au préalable le stockage et la mise en place des réseaux sémantiques".
Autrement dit, un travail portant sur les activités de classification couplé à un travail lexical, l'ensemble constituant un travail sémantique.

Les courants actuels de recherches sur le développement cognitif de l'enfant "ordinaire" apportent de nouvelles données qui complètent les éléments légués par Piaget.
Sans renier ces éléments - O. Houdé [25] dit d'ailleurs que : "Le matériau théorique et expérimental proposé par Piaget [...] est impressionnant par sa cohérence et son ingéniosité" - les néo-piagétiens en réalisent des critiques qui font évoluer la connaissance du développement intellectuel de l'enfant.

[25] O. Houdé, *Catégorisation et développement cognitif*, 1992.

IV. Le point de vue néopiagétien

Pour Piaget, il y a un ordre de succession des stades et cet ordre est invariant: c'est le même pour tous les enfants, même si l'âge d'accès peut fluctuer légèrement. Chaque stade comprend un niveau de préparation et un niveau d'achèvement qui permet d'accéder au stade suivant.

Les néopiagétiens ne s'opposent à cette conception développementale, constructiviste, mais ils ont découvert une hétérogénéité inter et intra-individuelle que Piaget n'avait pas pu observer avec ses expériences. En effet, chez un même individu, les opérations intellectuelles ne sont pas toutes au même niveau. C'est ce qui fait dire à O. Houdé que : "l'intelligence avance de façon tout à fait biscornue"[26]. Ainsi, pour un même individu, un type d'opération intellectuelle pourra être situé à un stade de développement, et un autre type d'opération pourra correspondre à un niveau infra ou supra, sans que cela ne constitue une anomalie.

Nous avons décrit l'évolution des structures de classification selon la théorie piagétienne. Ce point est repris par le courant de chercheurs néo-piagétiens.

O. Houdé,[27] notamment, s'étonne de l' "extrême variabilité des performances d'inclusion", variabilité qu'il attribue aux "variations expérimentales et (à) l'efficacité des apprentissages empiriques de la notion". Selon lui, l'épreuve classique d'inclusion de Piaget ne rend pas compte de réponses "contradictoires" de l'enfant lorsqu'il est successivement soumis à l'épreuve classique d'inclusion et à des épreuves modifiées. Ces épreuves modifiées sont les épreuves "Modification" et "Ecran". Elles complètent l'investigation par l'ajout de questions posées à l'enfant après la passation de l'épreuve classique. Ainsi, dans l'épreuve "Modification" on demande à l'enfant si l'on peut faire quelque chose ou pas pour avoir plus de marguerites que de fleurs. Dans l'épreuve "Ecran", on complète la consigne en demandant après : "J'enlève quelques fleurs (en cachant le paquet). Peux-tu me dire maintenant s'il y a plus de marguerites que de fleurs ?"[28] . Or, l'enfant ne réussit ces épreuves que vers l'âge de 10-11 ans.

---

[26] article sur l'Internet www.snuipp.fr/article270.html

[27] Houdé, *Catégorisation et développement cognitif*, 1992.

[28] Pour plus de détails nous renvoyons le lecteur intéressé au livre de O. Houdé, op. cit.

O. Houdé en conclut que : "jusqu'à 10-11 ans, la réponse correcte au problème classique dit 'd'inclusion' procède d'une comparaison des extensions de classes disjointes traitées comme deux 'enveloppes' distinctes (enveloppe des fleurs et enveloppe des marguerites). L'enfant constituerait ainsi deux collections séparées". Le statut logique, au sens de logique des classes, est donc réfuté à 7 ans. Le critère de logicité piagétien se voit ainsi remplacé par un nouveau critère : le critère de réussite aux épreuves "Modification" et "Ecran", vers 10-11ans.

Pourtant, d'après O. Houdé : "La substituabilité garante de la nécessité logique, peut être utilisée dès six ans si les contextes de catégorisation présentés sont rendus favorables".[29]
C'est pourquoi il a inventé des outils permettant de mettre en avant ces capacités dès six ans, des "supports contextuels optimaux".

Le lecteur avisé ne manquera pas de remarquer qu'O. Houdé parle de "catégorisation". En effet, il utilise une terminologie sensiblement différente de Piaget, néanmoins elle renvoie à la même notion, elle lui confère la même importance. O. Houdé définit la catégorisation comme étant "la conduite adaptative fondamentale par laquelle nous 'découpons' le réel physique et social".[30]
Dans la suite de notre travail, nous emploierons plus volontiers le terme "catégorisation", en référence aux travaux de O. Houdé que nous lui emprunterons afin de réaliser notre expérimentation.

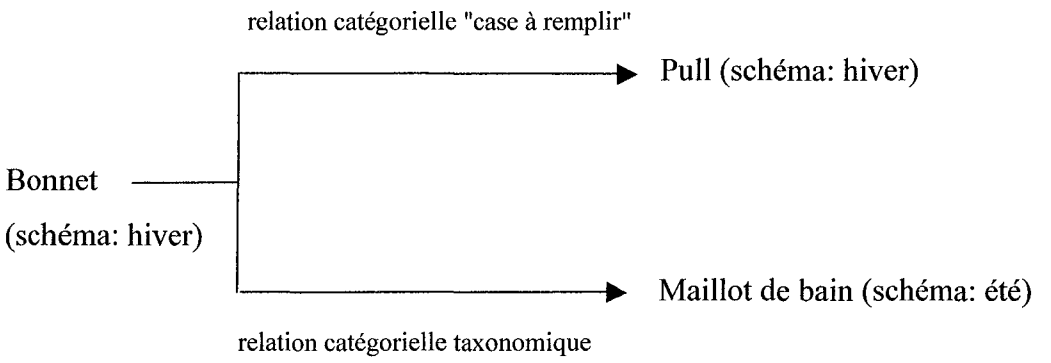
Trois types de relations existent entre les objets, à savoir les relations de type perceptif, schématique et taxonomique.
La relation perceptive permet de rassembler des objets qui partagent des propriétés perceptives communes. La base de regroupement est la même que celle des catégories taxonomiques, c'est à dire la similarité. Toutefois, les propriétés communes ne sont ici que des propriétés de surfaces, telle qu'une même couleur.
La relation schématique inclut des objets divers appartenant à un même schéma. Le schéma est une structure cognitive organisée temporellement et/ou spatialement, dans laquelle les parties sont connectées sur la base de contiguïté et ont été expérimentées dans le temps ou dans l'espace.

---

[29] op.cit.
[30] Houdé, Kayser, Koenig, Proust, Rastier, *Vocabulaire de sciences cognitives*, 1998.

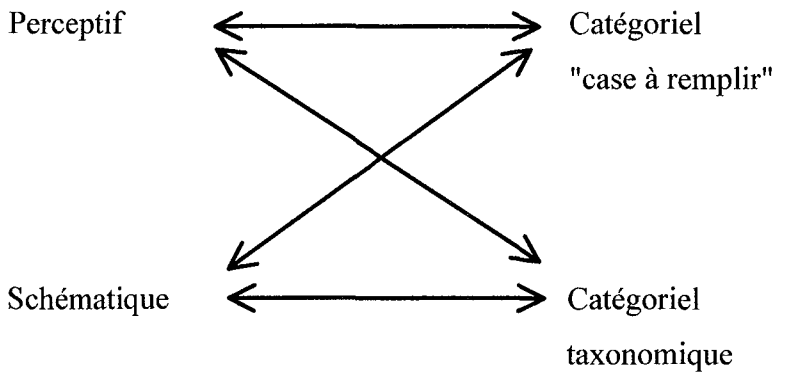
La relation taxonomique constitue un niveau supérieur d'organisation cognitive, elle permet de regrouper la "même sorte d'objets", avec une structure hiérarchisée.
La terminologie de ces différents types de liens est reconnue par tous les auteurs. Elle peut cependant varier légèrement. O. Houdé distingue, dans la relation taxonomique, le catégoriel "taxonomique" du catégoriel "case à remplir", selon sa formule. Le catégoriel "case à remplir" renvoie à l'appartenance à la même catégorie et au même schéma. Le catégoriel "taxonomique" renvoie seulement à l'appartenance à une même catégorie, peu importe le schéma.
Un exemple permettra d'éclairer ce distinguo : le pull et le bonnet sont tous les deux de la catégorie des vêtements, dans le schéma hiver. La relation entre ces deux objets est de type "case à remplir". A contrario, le maillot de bain aura un lien de type taxonomique avec les deux éléments précédents, puisqu'il fait également partie de la catégorie des vêtements, mais pas du même schéma.

Catégorie des vêtements:



Les relations perceptives, schématiques et catégorielles sont utilisées dans les activités créées par O. Houdé. Il s'agit notamment d'épreuves de choix imagé forcé où l'enfant doit choisir, parmi deux paires d'images, celle qui va le mieux avec l'image cible. Les relations entre les objets dessinés sont différentes, le but est de connaître l'association privilégiée par l'enfant.

On retrouve ainsi des épreuves de choix imagé forcé qui croisent les possibilités de relation:



L'enfant choisit un type de relation en faisant le choix d'une paire d'images. Les épreuves proposent ainsi les choix :

- perceptif versus catégoriel "case à remplir",
- perceptif versus catégoriel taxonomique,
- schématique versus catégoriel "case à remplir"
- schématique versus catégoriel taxonomique.

Des activités ressortent de l'étude de O. Houdé comme étant des "supports optimaux", c'est à dire des activités qui mettent en évidence l'utilisation préférentielle de conduites de choix catégoriel chez des enfants de six ans. Il s'agit des épreuves de:

- choix imagé forcé, avec perceptif versus catégoriel,
- choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, avec schématique versus catégoriel.
- arrangement d'images dans des sacs en plastique transparent.

Ce que O. Houdé appelle "nouveau label linguistique" est un terme inventé proposé à l'enfant comme une dénomination nouvelle de l'objet dessiné. Par exemple, le bonnet est dit "pox" et on demande alors à l'enfant de mettre ensemble tous les "poxs". Le nouveau label linguistique n'est donc pas une façon de dénommer exclusivement l'image cible,

il renvoie à un concept plus large. ("pox" est à rapprocher de "vêtement" plutôt que de "bonnet".)
Il s'avère que cette activité conduit à un choix catégoriel de la part de l'enfant de six ans pour au moins 4 des 5 catégories présentées. L'arrangement d'images fait apparaître le même type de conduite.
Nous développerons plus loin ces différentes épreuves puisqu'il s'agit de notre protocole d'expérimentation.

Les épreuves de O. Houdé constituent ainsi un nouvel outil d'investigation. Elles apportent de nouvelles données concernant les capacités de catégorisation des enfants "ordinaires".
Il est donc très tentant de les utiliser afin d'avoir des éléments sur les enfants dysphasiques, d'autant plus que la compréhension verbale ne constitue pas un obstacle pour la passation.
Nous avons ainsi utilisé le protocole créé par O. Houdé dans l'objectif d'étudier les capacités de catégorisation des enfants dysphasiques, et en espérant pouvoir obtenir des éléments nous permettant de comprendre comment ils organisent leur perception du monde environnant.

Quels regroupements hors langage sont-ils capables de réaliser et comment les expliquent-ils?
Qu'en est-il du "flagrant délit de rangement", expression de O. Houdé en référence à l'emprise de la catégorisation sur notre vie active et pensante, qu'en est-il de ce "flagrant délit de rangement" pour les enfants dysphasiques ?

LE DISPOSITIF EXPERIMENTAL

A. La population

La population rencontrée dans le cadre de notre travail est composée de seize enfants dysphasiques, tous scolarisés dans des institutions spécialisées.
Nous avons volontairement choisi de travailler avec ces enfants, suivis de façon particulière, pour des raisons pratiques (commodité de rencontre) et surtout pour la sûreté du diagnostic posé par une équipe pluridisciplinaire. Ces enfants sont âgés de plus de 6 ans (de 6 ans 3 mois à 10 ans 9 mois), ce qui correspond à notre besoin pour l'expérimentation.

Nous avons ainsi travaillé avec :

- sept enfants scolarisés à l'Institut Saint Charles, à Schiltigheim (Bas Rhin), regroupés dans la classe dysphasie, et deux enfants venant une demi-journée par semaine, dans le cadre du SESSAD (Service de Soins et d'Education Spéciale à Domicile).
- sept enfants pris en charge au Centre de Réadaptation de Flavigny (Meurthe-et-Moselle).

Ces institutions proposent une prise en charge des enfants en demi-pension, avec quelques différences dans la façon d'intervenir auprès d'eux. Nous y reviendrons plus loin.

Les résultats de cette population d'enfants dysphasiques ont été comparés à ceux d'un groupe contrôle :

- quatorze enfants scolarisés en milieu ordinaire, à l'Ecole Saint-Léon IX à Nancy (Meurthe-et-Moselle).

Les enfants du groupe contrôle ont été choisis selon un critère d'âge, de telle sorte que le mois et l'année de naissance soient identiques, afin d'assurer une comparaison au fur et à mesure.

B. Cadre de l'expérimentation

1. Les lieux de passation

L'expérimentation s'est déroulée en trois endroits: à Schiltigheim, à Flavigny et à Nancy.

2. Mode de fonctionnement des deux centres

a. L'institut Saint Charles à Schiltigheim

La section dysphasie de l'Institut Saint Charles a une capacité d'accueil de 10 enfants au maximum.
Cet institut étant un S.E.S.S.A.D., certains enfants sont en externat (demi-pension), d'autres sont intégrés en milieu scolaire ordinaire et viennent pour le suivi thérapeutique, à raison d'une demi-journée par semaine.
Ainsi pour la classe dysphasie, la journée est un temps pédagogique avec une institutrice spécialisée. Chaque enfant est sorti de ce temps pour une prise en charge individuelle, à raison de deux à trois séances d'orthophonie par semaine (la troisième séance se déroule alors en groupe) et, si nécessaire, une séance de psychomotricité. Tous les enfants sont suivis par une psychologue.
Ils restent en général deux ans dans la classe dysphasie.
Ensuite, soit:

- ils réintègrent une scolarité normale (avec retard ou pas) ou aménagée (CLISS ou SEGPA), en poursuivant, si possible, les rééducations à l'Institut Saint Charles,
- ils vont dans un établissement de type I.M.E. ou autre,
- ils vont dans la section dyslexie de l'Institut.

L'entrée à Saint Charles relève d'une décision de la C.D.E.S. (Commission d'Education Spéciale) après constitution d'un dossier comportant différents bilans (O.R.L., psychiatrique, psychométrique, neurologique, orthophonique, éventuellement neuropsychologique).

Ce dossier peut être élaboré par le Centre pluridisciplinaire des troubles du langage (en consultation de pédopsychiatrie) ou par le Centre référent nouvellement agréé à Strasbourg (sous l'égide de la neuropédiatrie) ou par des professionnels indépendants.

La prise en charge par l'Institut est possible pour des enfants âgés de 5 à 14 ans. Toutefois, les professionnels de Saint Charles souhaitent accueillir des enfants en début d'apprentissage, au mieux au moment de l'entrée au C.P. car ils n'ont pas encore un passé d'échec important. Mais la demande de prise en charge se situe souvent après le C.P., qui a stigmatisé l'enfant dysphasique.

b. Le Centre de Réadaptation de Flavigny

L'entrée au Centre de Flavigny se déroule selon la même logique que pour l'Institut Saint Charles, pour une durée de deux ou trois ans. Il s'agit cependant d'une admission sur décision médicale soumise à entente préalable auprès de la Sécurité Sociale.
La prise en charge est légèrement différente. Les enfants sont en hospitalisation de jour, à raison de quatre jours par semaine, le mercredi étant libéré pour leur permettre la poursuite d'activités extrascolaires proches de leur domicile.
Les enfants sont répartis en deux groupes, par souci d'efficacité. Chaque groupe va en classe de français puis en classe de mathématiques, avec deux institutrices spécialisées.
La prise en charge orthophonique est quotidienne. Les orthophonistes interviennent une fois par semaine au sein de la classe de français pour suivre l'adaptation de la méthode de lecture.
Des ergothérapeutes suivent également les enfants et travaillent en collaboration avec l'institutrice de la classe de mathématiques sur des activités logico-mathématiques. Des activités de groupes sont réalisées à la fois en ergothérapie, sous forme d'activités ludiques, et en orthophonie sous la forme d'un atelier hebdomadaire permettant de réaliser le projet de l'année.
Un suivi psychologique individuel est assuré par une psychologue, qui réalise également des bilans psycho-intellectuels d'évolution.

C. La passation

Pour les enfants de l'Institut Saint Charles, les épreuves se sont déroulées pendant le temps de leur rééducation orthophonique et dans la salle utilisée à cet effet, afin d'éviter une rupture dans leurs habitudes. Certains enfants nous connaissaient déjà pour nous avoir rencontrée lors d'un stage antérieur, les autres nous avaient déjà croisée dans les locaux.

Pour les enfants du Centre de Réadaptation de Flavigny, les épreuves se sont passées hors du temps scolaire, à la place de la prise en charge en ergothérapie ou en orthophonie et dans les locaux habituels. Ils ont accepté spontanément nos demandes, sans appréhension.

Quant au groupe contrôle, les enfants ont été rencontrés au sein de l'école, pendant la récréation ou pendant le temps d'étude, en fin de journée.

D. Le déroulement

La taille de notre échantillon de population nous a contraint à faire passer toutes les épreuves à chaque enfant, alors que O. Houdé avait réparti sa population de 94 enfants en 4 groupes, chaque groupe ayant alors une seule épreuve à réaliser.
La répartition de ces épreuves a été organisée de telle sorte que les enfants ne se retrouvent pas avec le choix possible d'une image vue auparavant, ce qui aurait pu les influencer.
Nous avons divisé la passation en deux temps afin d'éviter un effet de répétition, et en ayant conscience d'une éventuelle fatigabilité des enfants avec perte de concentration.

Le premier temps de passation a nécessité une quinzaine de minutes, le second a occupé une demi-heure, au maximum. Ils se sont déroulés en moyenne à une semaine d'intervalle.
Chaque entretien a été enregistré puis retranscrit par écrit pour l'analyse des résultats.

E. Présentation des épreuves

Les épreuves choisies sont celles présentées par O. Houdé comme étant des "supports contextuels optimaux pour observer le passage du fonctionnement empirique à la nécessité logique" pour des enfants tout venant dont l'âge moyen est de six ans deux mois.
Les enfants se révèlent capables de mobiliser, et de façon prédominante, le mode d'organisation catégories - substituabilité, aussi bien taxonomique que "case à remplir", dans les trois conditions suivantes :

1. lorsqu'on leur propose, en situation de choix imagé forcé, un choix perceptif versus catégoriel,
2. lorsque, en situation de choix imagé forcé et avec choix schématique versus catégoriel, on désigne les objets par un nouveau label linguistique,
3. lorsqu'ils ont à réaliser une tâche d'arrangement d'objets en utilisant des sacs en plastique transparent.

Nous utiliserons donc le matériel de O. Houdé à savoir des images[31], celles-ci étant parfois redessinées pour une meilleure lisibilité.
La question de l'utilisation d'un matériel standardisé ne se pose pas ici, l'important est une bonne reconnaissance de l'objet, donc que l'image soit la plus explicite possible pour l'enfant.
Ces activités ont été proposées à des enfants de six ans et plus, dans l'éventualité de l'apparition plus tardive des capacités de catégorisation chez les enfants dysphasiques.

1. Les épreuves de choix imagé forcé, en choix perceptif versus catégoriel

L'enfant est invité à associer une image d'objet cible à une paire d'images d'objets parmi deux. Cinq catégories surordonnées sont utilisées : vêtements, animaux, meubles, nourriture, et véhicules. L'objet cible et les paires d'objets sont représentés sur des planches cartonnées plastifiées.

Deux conditions expérimentales sont utilisées, avec deux types de matériel proposés.

[31] Les images utilisées sont présentées en annexe.

Lors de la première condition expérimentale, les deux types de choix possibles sont :

- perceptif, lorsque les deux objets sont de la même couleur que l'objet cible, mais n'appartenant pas à la même catégorie surordonnée (par exemple, pour l'objet cible " un tracteur" de couleur verte : une paire de ciseaux et un chapeau verts)
- catégoriel "case à remplir", lorsque les deux objets appartiennent au même schéma et à la même catégorie surordonnée (ou case du schéma) que l'objet cible (par exemple: une moissonneuse-batteuse et une bétaillère appartiennent à la catégorie des véhicules, dans le schéma de la ferme).

Avec le second matériel, les deux types d'association possibles sont :

- perceptif, comme avec le premier matériel,
- catégoriel taxonomique, lorsque l'un des deux objets appartient au même schéma et à la même catégorie surordonnée que l'objet cible (avec l'objet cible "tracteur": un camion de lait), alors que l'autre objet appartient à la même catégorie surordonnée mais pas au même schéma (une locomotive, qui appartient à la catégorie "véhicules", dans le schéma "gare").

2. Les épreuves de choix imagé forcé, en choix schématique versus catégoriel, avec nouveau label linguistique

Comme dans les épreuves précédentes, l'enfant est invité à associer une image d'objet cible à une paire d'images d'objets parmi deux (les cinq mêmes catégories surordonnées sont utilisées : vêtements, animaux, nourriture, meubles, véhicules). L'objet cible et les paires d'objets sont représentés sur des planches cartonnées plastifiées.
Le matériel comporte également une peluche "excentrique" (adjectif utilisé par O. Houdé).

Deux types de matériel sont utilisés. Dans le premier, les deux types de choix possibles sont:

- schématique, lorsque les deux objets appartiennent au même schéma que l'objet cible mais pas à la même catégorie surordonnée (par exemple pour l'objet cible "tracteur", une botte de paille et un fermier appartiennent au schéma: "la ferme")
- catégoriel "case à remplir" (cf. épreuve précédente)

Dans le second matériel, les deux types de choix possibles sont :

- schématique,
- catégoriel taxonomique.

La place des paires d'images à apparier est aléatoire (en haut ou en bas), pour supprimer l'apparition d'un éventuel automatisme. Par exemple, le choix perceptif peut se situer en haut pour une catégorie puis en bas ou non pour la suivante.

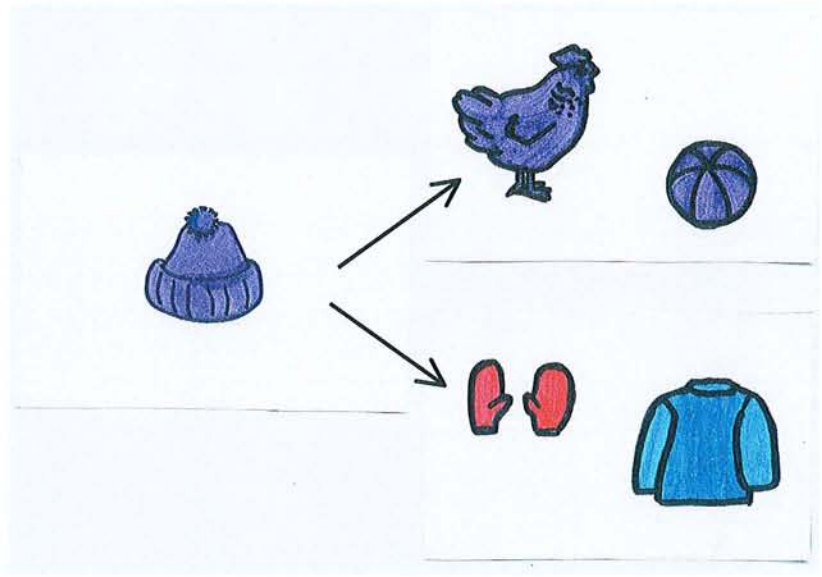
Le tableau suivant résume les différentes possibilités de choix selon les épreuves:
Le numéro donné aux épreuves correspond au moment de la passation (1 = 1ère séance), la lettre minuscule au type d'épreuve (a = épreuve de choix imagé forcé, avec choix perceptif versus catégoriel).

Tableau 2: **Récapitulatif de la passation des épreuves**

Type de choix	Perceptif	Schématique	Catégoriel "case à remplir"	Catégoriel taxonomique
Epreuve 1a	+		+	
Epreuve 1b		+		+
Epreuve 2a	+			+
Epreuve 2b		+	+	

Voici une illustration[32] pour la catégorie des vêtements:

Lors de la première séance, avec l'épreuve de choix imagé forcé (1a), l'enfant doit choisir:



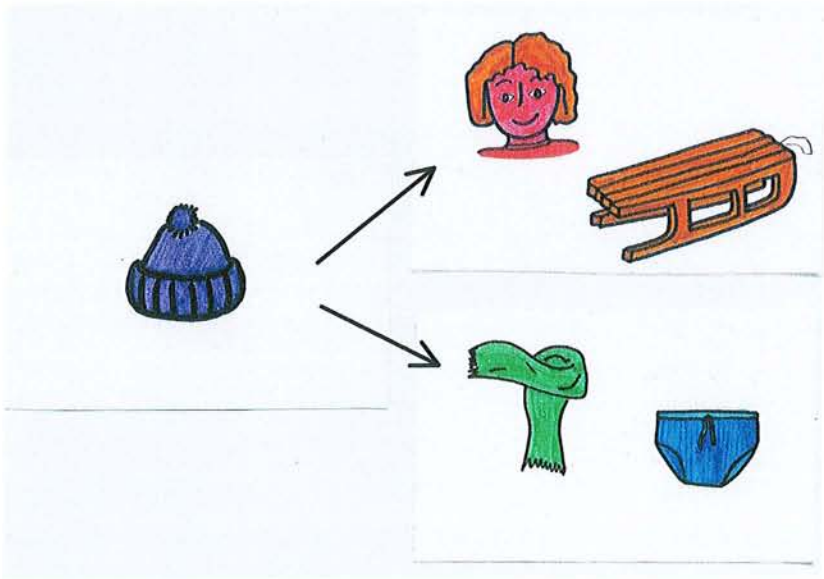
perceptif

ou

catégoriel "case à remplir"

puis,

avec l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique (1b), il doit choisir :



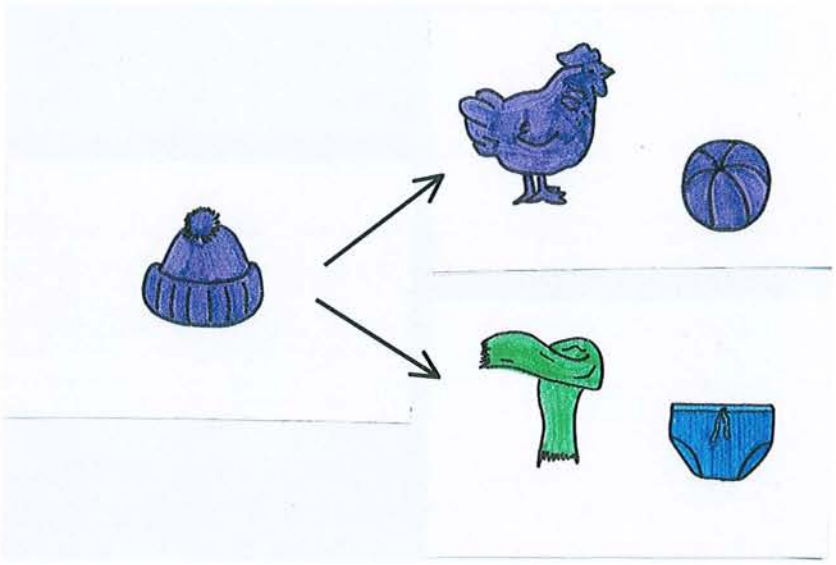
schématique

ou

catégoriel taxonomique

[32] Les images ne sont pas à l'échelle.

Lors de la seconde séance, avec l'épreuve de choix imagé forcé (2a), l'enfant doit alors choisir :



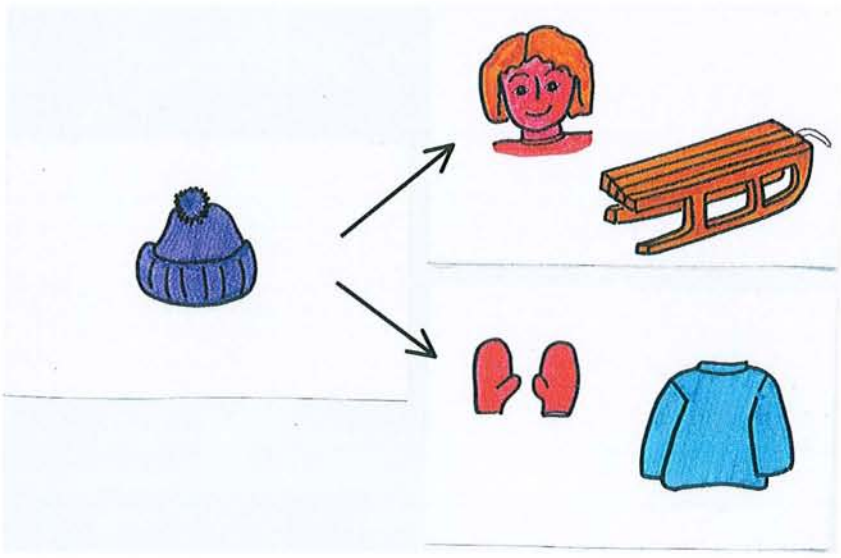
perceptif

ou

catégoriel taxonomique

puis,

avec l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique (2b), il doit choisir :



schématique

ou

catégoriel "case à remplir"

Cinq catégories sont ainsi successivement présentées à l'enfant pour chaque type d'épreuve. Au cours d'une séance, l'enfant ne se trouve pas devant le choix d'une paire d'images vue auparavant. Sa décision n'est donc pas influencée par ce facteur.
Par ailleurs, les séances ont été espacées, en général, d'une semaine. Nous pensons que ce délai est suffisant pour réduire le risque d'un lien mécanique entre les réponses des deux passations.

3. L'épreuve d'arrangement d'objets dans des sacs en plastique transparent

L'enfant est invité à arranger 35 images d'objets[33] disposés aléatoirement sur la table. Il s'agit des 35 images utilisées dans l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique.
Ces objets peuvent être regroupés selon quatre types d'organisation: perceptif (couleur, forme, etc.), schématique, catégoriel "case à remplir" et catégoriel taxonomique. Le matériel comporte également cinq sacs en plastique transparent.

F. Les consignes

Les consignes telles qu' O. Houdé les présente, ont été formulées pour des enfants sans difficultés de compréhension. Nous les avons donc modifiées afin que le langage n'entrave pas la mise en oeuvre des capacités logiques des enfants dysphasiques.

Par exemple, dans l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, la formulation de O. Houdé est la suivante:
"On va faire un jeu avec un bonhomme qui s'appelle "Zic". Tu vois Zic?... Dis-lui bonjour... Zic est un bonhomme qui habite un pays très loin d'ici et il ne connaît pas les objets de notre pays, alors on va lui apprendre. D'accord ?... Mais Zic parle avec d'autres mots que nous, alors on va utiliser les mots de Zic... Par exemple, pour Zic, cet objet,

[33] Nous renvoyons le lecteur aux annexes dans lesquelles figurent tous les dessins présentés à l'enfant pour cette épreuve.

c'est un "pox". D'accord ?...et toi, tu vas chercher parmi ces objets les deux "pox" qui vont bien avec lui et tu les montreras à Zic. Tu as compris ?... Vas-y !" [34]

La consigne modifiée devient :
"Tu vois ce nounours ? Il ne parle pas comme nous. Pour le nounours, ça, c'est un "pox". Alors on va mettre le "pox" avec les autres "pox". On met comme ça ? ou comme ça ? Tu choisis quoi ?"

Nous envisageons également un recours possible à des reformulations pour pallier les difficultés de compréhension et aboutir à un choix de la part de l'enfant. Ainsi pour l'exemple précédent, la reformulation est la suivante :
"Le nounours dit: ça, c'est un "pox". Alors tu vas mettre tous les "pox" ensemble. Comme ça ? ou comme ça ? on les met comment ?"...
Chaque consigne a été retravaillée dans le sens d'une simplification au niveau lexical et syntaxique, et a été accompagnée de reformulations possibles. Nous avions le souci d'être redondante (pas nécessairement au mot près avec chaque enfant), et avec beaucoup d'intonation pour être sûre d'être comprise.
Ce choix de présentation des épreuves permet également de mettre l'enfant en confiance : du temps lui est laissé, il ne panique pas à l'idée d'avoir mal saisi la consigne.
Avant de travailler avec les enfants dysphasiques, nous avons réalisé un pré-test de ces consignes auprès d'enfants tout venant.

Afin de travailler sur un matériel conceptuel, à travers les images, nous n'avons à aucun moment dénommé les images, ni n'avons demandé à l'enfant de le faire. Nous avions également le souci de ne pas "brouiller l'activité de pensée"[35].
Toutefois, nous avons choisi de demander à l'enfant de dénommer les images en dernière instance afin d'observer si la manipulation mentale du concept lui permettait de mieux accéder au signifiant.
Le manque du mot est un marqueur de dysphasie. Est-il observable dans cette situation ?

---

[34] p. 147, O. Houdé, op. cit.
[35] Il s'agit d'une expression utilisée par Bernardi, qui illustre le fait que la verbalisation n'aide pas l'activité de pensée, bien au contraire. Bernardi, *Psychiatrie de l'enfant*, 1993.

G. Récapitulatif de l'expérimentation [36]

La première séance est constituée des épreuves de:

- choix imagé forcé avec choix perceptif vs. choix catégoriel "case à remplir"
- choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, avec choix schématique vs. choix catégoriel taxonomique.

La seconde séance comporte les épreuves de :

- choix imagé forcé: choix perceptif vs. choix catégoriel taxonomique
- choix imagé forcé avec nouveau label linguistique: choix schématique vs. choix catégoriel "case à remplir"
- arrangement d'images.[37]

H. Remarques quant à l'organisation interne de l'expérimentation

Des remarques quant à l'organisation de l'expérimentation, c'est à dire sur le fait que chaque épreuve est répétitive dans sa constitution même, sur le fait que des épreuves de choix imagé de deux types se succèdent, etc., peuvent être soulevées. En analysant le fondement de ces remarques, nous serons plus à même de les traiter.

1. Sur l'aspect répétitif de chaque épreuve:

L'aspect répétitif de chaque épreuve découle de la succession de 5 catégories avec, à chaque fois, un type de choix contre un autre. Il est accentué par la répétition de la consigne.

Il concerne les épreuves de choix imagé forcé des deux types.

---

[36] Un récapitulatif en images se trouve dans les annexes.

[37] Pour simplifier les renvois au corpus, nous utiliserons le code précédemment donné, à savoir : le premier chiffre pour la séance (1 ou 2), la lettre pour le type d'épreuve (choix imagé forcé: a; choix imagé forcé avec nouveau label linguistique: b) et enfin le dernier chiffre pour la catégorie (dans l'ordre, de 1 à 5: vêtements, animaux, meubles, nourriture et véhicules). Voici un exemple: 1b3 correspond à la première séance, épreuve de choix imagé forcé, catégorie des meubles.

Ceci peut avoir un impact positif ou négatif sur l'enfant. L'impact est positif lorsque l'enfant a saisi la "logique interne" de l'épreuve, lorsqu'il a compris cette répétition de choix perceptif vs. catégoriel ou schématique vs. catégoriel. C'est visible lorsque l'enfant prend en main l'activité. Cela met en évidence l'utilisation de capacités intellectuelles, la possibilité de déduction logique, c'est-à-dire des éléments tout à fait positifs dans l'analyse de ses résultats.
Mais cet aspect répétitif peut aussi induire des conduites de persévération, notamment pour les enfants dysphasiques. C'est en cela que l'on peut observer un impact négatif.

2. Sur la succession des épreuves de choix imagé forcé au sein de la séance

La succession des épreuves de choix imagé forcé peut également créer un effet de répétition, d'autant plus que les objets cible et les catégories sont les mêmes. Ainsi ressurgit le problème des conduites de persévération pour les enfants dysphasiques et, plus simplement, du manque d'attention à la consigne qui peut maintenir l'enfant dans le même type de réponse.
Mais, cet effet de répétition, potentiellement négatif, est contrebalancé par l'usage de deux moyens:

- Du temps est pris pour donner la nouvelle consigne. Nous avons volontairement gardé les images en main tant que nous n'étions pas sûre que l'enfant ait "entendu" cette nouvelle consigne.
- La présence de la peluche marque une différence entre les épreuves. Ce à quoi s'ajoute l'effet du temps consacré à sa présentation.

Ces deux éléments nous permettent de penser que si l'effet de répétition est encore présent, il est moins important.

3. Sur la passation en deux séances

Notre protocole ne peut être identique à celui de O.Houdé. La passation utilise toutes ses épreuves. La réaliser en deux fois permet d'éviter la fatigue de l'enfant,

la perte de concentration. C'est ce que nous évoquions plus haut. Nous pensons que cette méthode pourra également permettre d'observer une éventuelle évolution des résultats, la présence d'éléments stables, l'apparition, la disparition ou la permanence de catégories (parfois certaines catégories pourraient ne pas être utilisées d'emblée), voire une différence entre le catégoriel "case à remplir" et le catégoriel taxonomique.

ANALYSE DES RESULTATS

Présentons dans un premier temps les résultats en appliquant la méthode de O. Houdé, c'est à dire de façon quantitative, avec pour critère le type de choix de l'enfant.

Partie 1: Analyse en fonction du type de choix

I. Les épreuves de choix imagé forcé

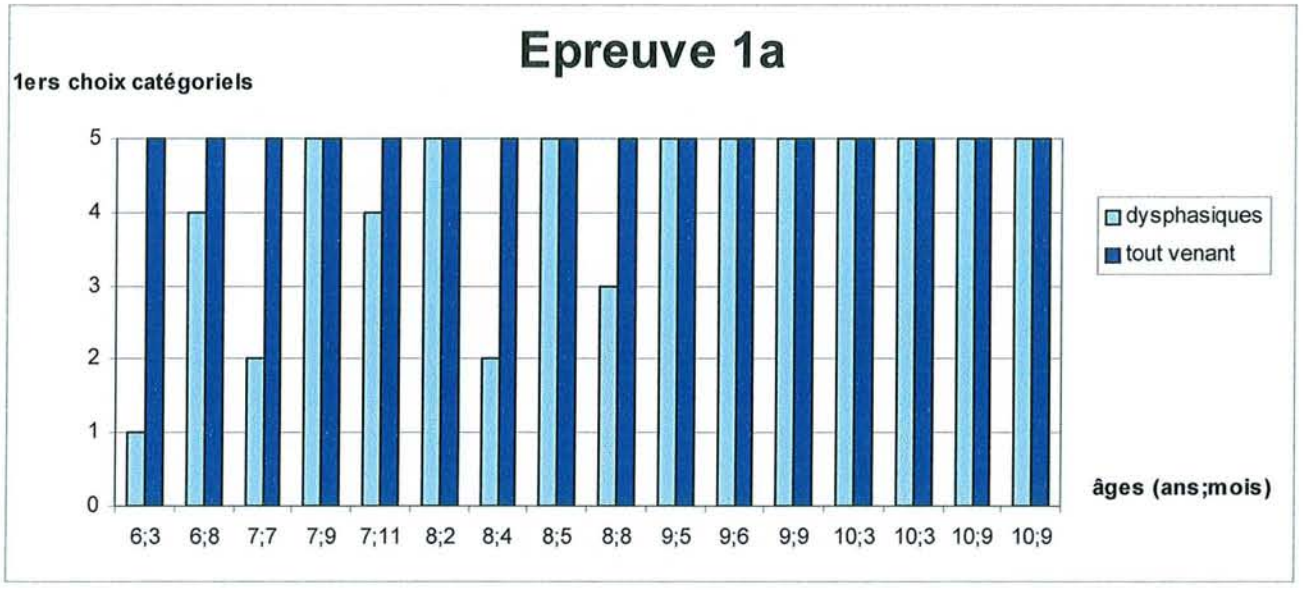
O. Houdé ne demande pas à l'enfant d'expliquer son choix. Ses analyses portent ainsi sur des résultats bruts, à savoir le type de choix de l'enfant : catégoriel ou perceptif pour les épreuves de choix imagé forcé, catégoriel ou schématique pour les épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique.
Nous rappelons au lecteur que nous avons choisi d'utiliser ces épreuves de son protocole, car elles permettent de mettre en avant l'utilisation préférentielle de conduites de choix catégoriel dès l'âge de 6 ans. L'utilisation est dite "préférentielle" dès que le résultat atteint 4 premiers choix catégoriels sur les 5 proposés.

A. Analyse de chaque épreuve: évolution et répartition des enfants selon leurs premiers choix

1. L'épreuve de choix imagé forcé lors de la première séance

Le graphe 1 permet de visualiser le nombre de premiers choix catégoriels réalisés par les enfants. Il s'agit de leurs réponses à la question "Avec quoi ça va le mieux ? Tu préfères quoi?".
Les enfants sont regroupés par année et mois de naissance : enfant dysphasique et enfant tout venant du même âge, ce qui permet une comparaison individuelle et dynamique.
Nous devons préciser qu'il y a deux enfants dysphasiques de 10 ans 3 mois, et deux enfants dysphasiques (des jumeaux) de 10 ans 9 mois. Nous avons comparé ces deux paires d'enfants à deux enfants tout venant, et non quatre. Ainsi les résultats des enfants tout venant de 10 ans 3 mois et 10 ans 9 mois apparaissent à deux reprises pour faciliter la comparaison.

Graphe1: **Nombre de premiers choix catégoriels en fonction de l'âge, à l'épreuve de choix imagé forcé lors de la première séance**



On constate que les enfants tout venant optent, dès l'âge de 6 ans 3 mois, pour le choix catégoriel. Tous préfèrent les choix catégoriels.

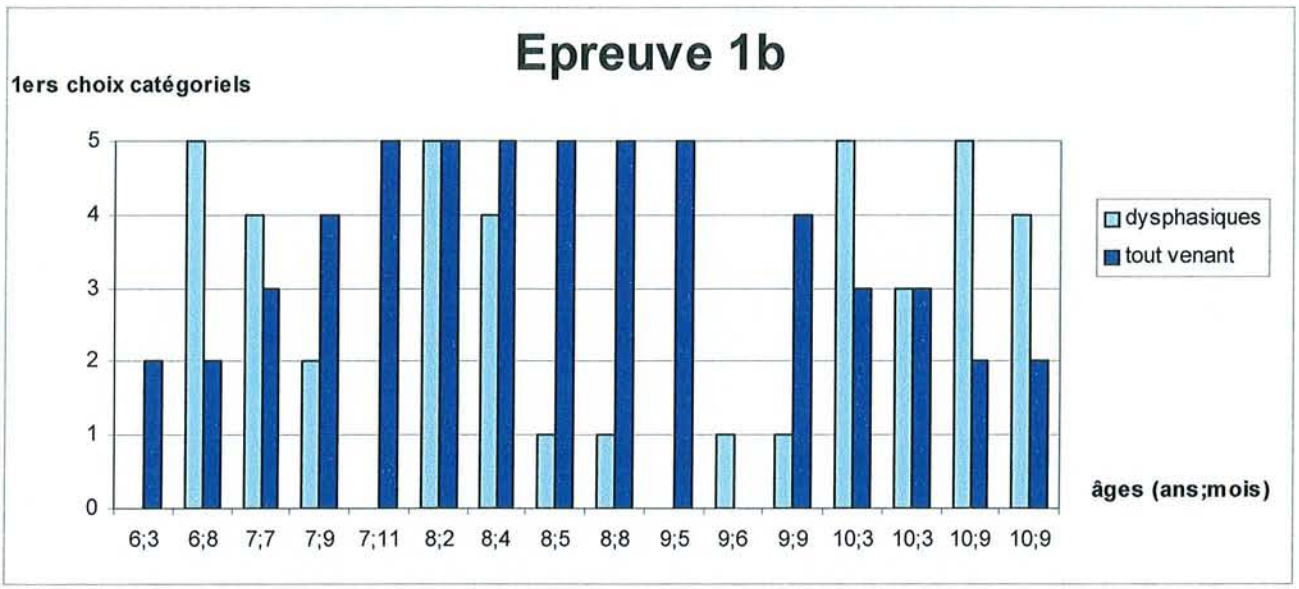
Pour les enfants dysphasiques, la conduite d'utilisation préférentielle de choix catégoriels, c'est à dire 4 choix sur 5, s'installe plus lentement, et se stabilise seulement vers 9 ans 5 mois.

Une hétérogénéité des résultats au sein de la population dysphasique est également observable. Les enfants de 7 ans 9 mois, de 8 ans 2 mois et de 8 ans 5 mois choisissent, à 5 reprises, le choix catégoriel en premier, alors que des enfants plus âgés ne le font pas. On note donc des variations individuelles jusqu'à 9 ans 5 mois pour cette population.

2. L'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique lors de la première séance

Le graphe 2 présente les résultats des enfants à l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, lors de la première séance.

Graphe 2: **Nombre de premiers choix catégoriels en fonction de l'âge, à l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, lors de la première séance**



Les résultats sont beaucoup plus hétérogènes que ceux de l'épreuve précédente.

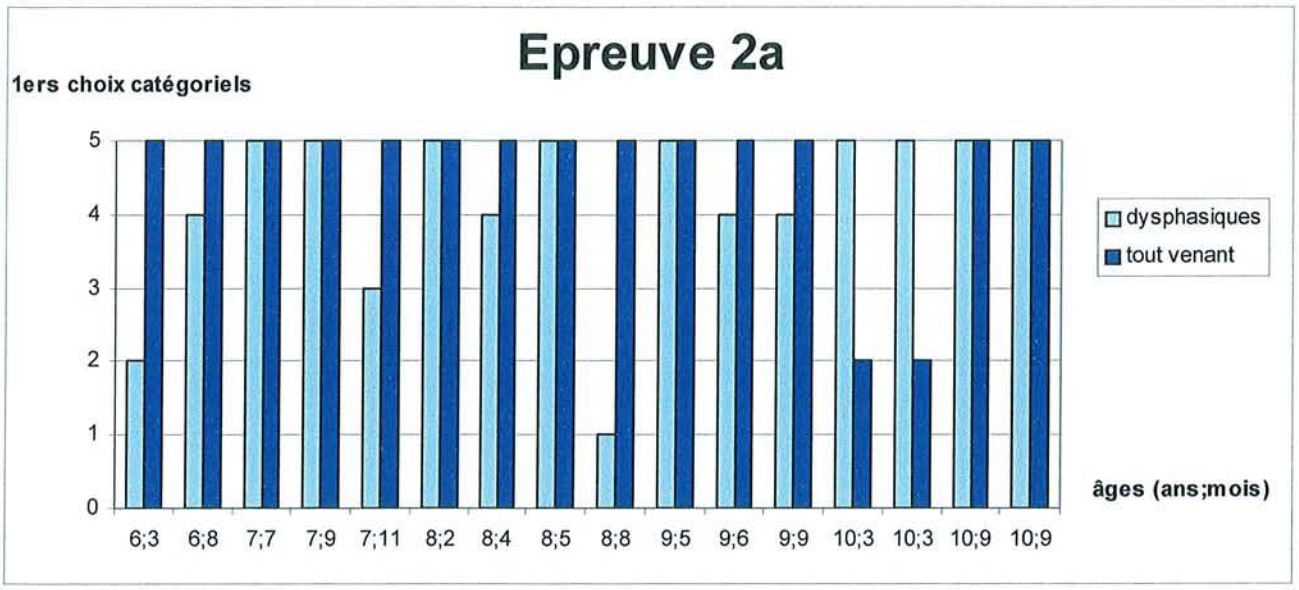
C'est seulement à partir de 7 ans 9 mois que les enfants tout venant présentent une conduite d'utilisation préférentielle de choix catégoriels, avec ce type d'épreuve. Mais, après 9 ans 5 mois, on remarque une chute des résultats. Nous expliquerons, plus loin, ce phénomène à l'aide d'une analyse qualitative des réponses des enfants.

Les scores des enfants dysphasiques dépassent parfois ceux des enfants tout venant. Ils sont toutefois encore plus hétérogènes, et il est d'autant plus difficile de décrire une allure générale de l'histogramme pour cette population. La conduite d'utilisation préférentielle de choix catégoriels ne concerne que 7 enfants dysphasiques sur 16.

3. L'épreuve de choix imagé forcé lors de la seconde séance

Le graphe 3 donne l'illustration des résultats à l'épreuve de choix imagé lors de la seconde séance.

Graphe 3: **Nombre de premiers choix catégoriels en fonction de l'âge, à l'épreuve de choix imagé forcé, lors de la seconde séance**



On retrouve l'acceptation unanime des choix catégoriels en premier par les enfants tout venant, à l'exception de l'enfant de 10 ans 3 mois [38].

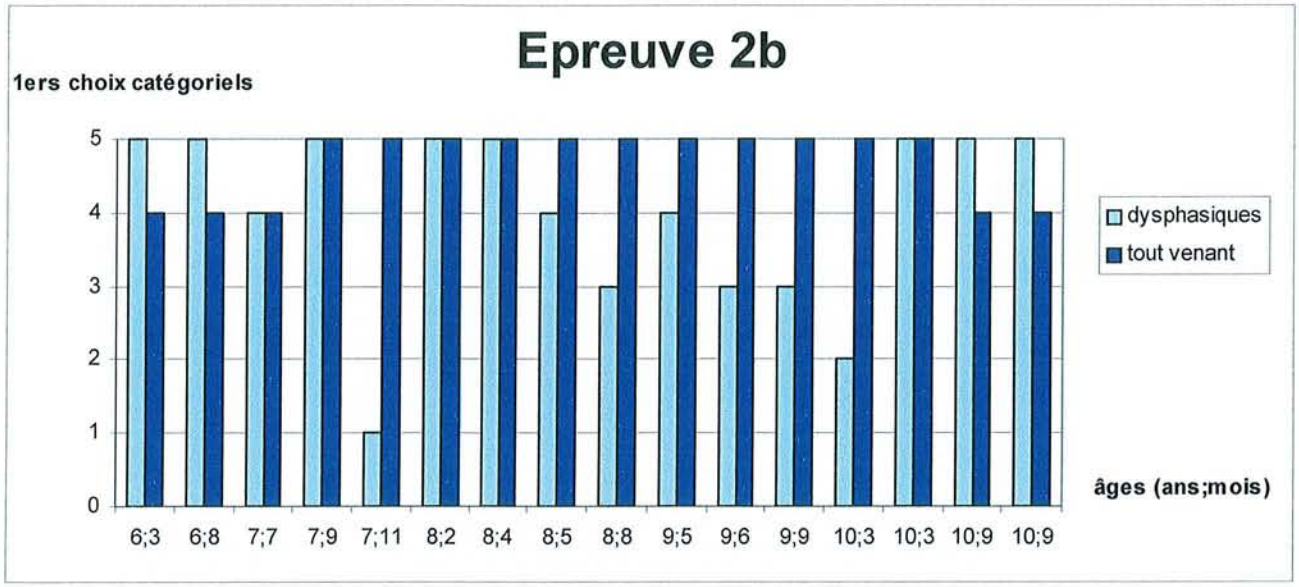
La conduite d'utilisation préférentielle de choix catégoriels est plus tardive pour les enfants dysphasiques, comme lors de la première séance, avec également des "décrochements", c'est à dire des variations individuelles qui se manifestent jusqu'à l'âge de 9 ans 5 mois, âge auquel les choix catégoriels sont définitivement préférés (par cette population).

4. L'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique lors de la seconde séance

Le graphe 4 présente les résultats des enfants à l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique lors de la seconde séance.

[38] Nous renvoyons le lecteur à l'explication antérieure, à savoir: les résultats de l'enfant de 10 ans 3 mois apparaissent à deux reprises, afin de faciliter la comparaison avec les deux enfants dysphasiques du même âge.

Graphe 4: **Nombre de premiers choix catégoriels en fonction de l'âge, à l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, lors de la seconde séance**



Les résultats sont plus homogènes que lors de la première passation. En effet, on observe une conduite d'utilisation préférentielle de choix catégoriels pour l'ensemble des enfants tout venant. On retrouve une hétérogénéité des résultats pour les enfants dysphasiques. Leurs résultats ne décrivent pas une croissance régulière en fonction de l'âge. Alors que l'enfant de 6 ans 3 mois accepte les 5 choix catégoriels en premier, des enfants plus âgés ne le font pas. Les enfants dysphasiques de 8 ans choisissent plus de liens catégoriels que ceux de 9 ans. On ne peut donc pronostiquer un âge à partir duquel les enfants de cette population réussissent.

B. Remarques sur l'ensemble des épreuves de choix imagé forcé, sans et avec nouveau label linguistique

1. Les épreuves de choix imagé forcé

Lors des épreuves de choix imagé forcé, en perceptif versus catégoriel, que cela soit catégoriel "case à remplir" ou taxonomique, les enfants tout venant choisissent systématiquement la paire correspondant à un choix catégoriel, dès 6 ans 3 mois. Ce fait est loin d'être aussi tranché pour les enfants dysphasiques: leurs résultats sont hétérogènes

et la conduite d'utilisation préférentielle de choix catégoriels apparaît plus tardivement. Leurs résultats ne sont stables qu'à partir de 9 ans ½ environ.

Le tableau 3 apporte des éléments statistiques complémentaires, il rassemble les données pour chaque population.

Tableau 3 : **Résultats par catégorie et par séance aux épreuves de choix imagé forcé des deux populations**

		Enfants dysphasiques	Enfants tout venant
Catégorie	Séance	Premiers choix catégoriels: pourcentage et part de l'effectif (/ **16**)	Premiers choix catégoriels: pourcentage et part de l'effectif (/ **14**)
Vêtements	1	87 % (14)	**100 %** (14)
	2	87 % (14)	**100 %** (14)
Animaux	1	68 % (11)	93 % (13)
	2	93 % (15)	93 % (13)
Meubles	1	81 % (13)	93 % (13)
	2	75 % (12)	**100 %** (14)
Nourriture	1	75 % (12)	**100 %** (14)
	2	68 % (11)	93 % (13)
Véhicules	1	93 % (15)	**100 %** (14)
	2	87 % (14)	78 % (11)
Total	1	81 %	97 %
	2	82 %	92 %
	1+2	81.5%	95 %

L'utilisation préférentielle de conduites de choix catégoriels apparaît, selon O. Houdé, dès que l'enfant réalise au moins 4 premiers choix catégoriels sur les 5 proposés, soit 80%. Ainsi, on observe, pour les deux populations, une utilisation préférentielle de conduites de choix catégoriels[39].

[39] La population d'enfants dysphasiques obtient le score de 81.5 % de premiers choix catégoriels, la population d'enfants tout venant 95 %. (cf. tableau 1)

Cependant, le score de la population d'enfants dysphasiques est inférieur de 13,5 points à celui de la population témoin.
En effet, le score n'atteint jamais 100 % chez les enfants dysphasiques, alors que 4 catégories sur 5 obtiennent, au moins lors d'une séance, 100 % de premiers choix catégoriels pour les enfants tout venant.

2. Les épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique

Les épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique sont nettement moins bien réussies, même si, lors de la seconde séance, les enfants obtiennent de meilleurs résultats. On observe encore une supériorité des résultats des enfants tout venant.

Tableau 4 : **Résultats par catégorie et par séance aux épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique des deux populations**

		Enfants dysphasiques	Enfants tout venant
Catégorie	Séance	Premiers choix catégoriels: pourcentage et part de l'effectif (/ **16**)	Premiers choix catégoriels: pourcentage et part de l'effectif (/ **14**)
Vêtements	1	81 % (13)	57 % (08)
	2	**100 %** (16)	**100 %** (14)
Animaux	1	43 % (07)	93 % (13)
	2	75 % (12)	**100 %** (14)
Meubles	1	50 % (08)	78 % (11)
	2	69 % (11)	93 % (13)
Nourriture	1	37 % (06)	71 % (10)
	2	62 % (10)	78 % (11)
Véhicules	1	50 % (08)	71 % (11)
	2	56 % (09)	86 % (12)
Total	1	52.5 %	74 %
	2	72.5 %	91 %
	1+2	62.5 %	83 %

On peut noter qu'à une occasion (pour la catégorie des vêtements, lors de la seconde séance), le score maximal de premiers choix catégoriels est atteint, ce qui semble être un progrès par rapport aux épreuves précédentes. Mais, certains scores descendent en dessous de 50 %, c'est à dire que moins de la moitié des choix catégoriels sont choisis en premier. Ainsi, le pourcentage de premiers choix catégoriels réalisés par la population d'enfants dysphasiques nous indique qu'il n'y a pas, globalement, d'utilisation préférentielle de conduites de choix catégoriels, même s'il y a une nette progression entre les deux séances.

La population d'enfants tout venant réussit mieux l'épreuve lors de la seconde séance. Son score, initialement de 74 %, passe à 91 %, ce qui permet de dire qu'il y a utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels.

3. Conclusion sur ces types d'épreuves de choix imagé forcé

O. Houdé a créé ces épreuves pour des enfants de 6 ans afin d'observer l'utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels. La population d'enfants dysphasiques obtient un score juste à la limite de cette utilisation pour les épreuves de choix imagé forcé simple, et en dessous pour les épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique. On peut parler d'un déficit quantitatif, déficit important puisque ces enfants ont entre 6 ans 3 mois et 10 ans 9 mois, et ceci d'autant plus que les résultats de la population témoin confirment ceux de O. Houdé.

II. L'épreuve d'arrangement d'images dans des sacs en plastique transparent

Selon O. Houdé, les enfants peuvent réaliser, avec cette épreuve, des arrangements selon quatre modalités: perceptif, schématique, catégoriel "case à remplir" et catégoriel taxonomique. Il cote ainsi les arrangements selon ces quatre types.
Nous avons pu constater que les enfants réalisent parfois des arrangements mixtes, c'est à dire que deux critères peuvent intervenir dans le choix de regroupement en un même paquet. O. Houdé ne signalant pas ce cas dans sa segmentation, nous ne pouvons nous

appuyer totalement sur ses travaux. Nous procèderons à une analyse spécifique, intégrant les justifications des enfants, dans la seconde partie de notre travail.

Notre protocole s'est avéré différent du point de vue de la passation, puisque nous avons demandé aux enfants de justifier leurs choix. Nous avions estimé, d'une part, que le hasard pouvait dicter certaines conduites et, d'autre part, que le lien que nous faisons entre les images correspond à une logique "adulte" que l'enfant pouvait ne pas avoir, l'enfant pouvant utiliser un raisonnement différent. Nous avions conscience que cette demande ferait appel au langage, outil défaillant pour les enfants dysphasiques. Cependant les justifications à apporter ne nécessitent pas particulièrement un bon niveau d'expression.

Nous avons pu valider la justesse de notre choix en constatant que les justifications données par les enfants ne coïncident pas toujours avec le type de choix fait, notamment pour les enfants dysphasiques. Cela s'est parfois manifesté pour les enfants tout venant, ce qui est de nature à tempérer la valeur des résultats statistiques avancés par O. Houdé.
En tout cas, ne comptabiliser les choix faits qu'en fonction de leur classification originelle reviendrait à calquer notre interprétation du choix plutôt que de suivre celle des enfants testés.
D'autre part, certains enfants ont changé d'avis alors qu'ils étaient en cours d'explication. Comment faut-il interpréter cela ? Faut-il en tenir compte ? Si on suit le protocole de O.Houdé, qui n'a pas demandé de justifications aux enfants, on ne doit pas en tenir compte. Ceci ne nous convient pas pour notre démarche. La justification est un élément important que nous ne pouvons laisser de côté. C'est pour cette raison que nous procèderons désormais à une étude intégrant les explications apportées par les enfants. Pour ce faire nous avons élaboré une grille d'analyse et de répartition des réponses / justifications des enfants.

Partie 2: Analyse en fonction de la justification du choix

I. Avant propos

A. Présentation des différents types de justification

Les différents types de justification renvoient aux différents types de liens possibles entre des objets. Notre grille d'analyse [40] répartit, de ce fait, les justifications en : justifications perceptives, situationnelles ou schématiques, et catégorielles.

1. Les justifications perceptives

Les justifications perceptives éclairent le lien entre les objets par l'apport d'un critère perceptif, qu'il soit celui attendu, à savoir la couleur, ou un autre, comme la taille. Elles contiennent le nom du critère ("*c'est la même couleur*") ou le critère en lui-même ("*c'est bleu*").

2. Les justifications situationnelles et schématiques

Nous avons distingué, lors de notre analyse, les justifications situationnelles des justifications schématiques. Les premières consistent en la création d'un scénario par l'enfant avec les images qu'il associe. Ce scénario est ensuite jugé par l'enfant comme étant plausible ou non, ou encore comme étant agréable ou non. Souvent, la paire d'images a été refusée avec ce type de justification parce que le scénario ne plaisait pas à l'enfant. Par exemple, l'enfant dysphasique de 7 ans 9 mois a refusé le choix catégoriel "case à remplir" des animaux[41], en expliquant que, si on met ensemble ces images, le lion va manger la poule.
Parfois, les histoires créées par les enfants sont plus longues. Elles sont construites dans leur imaginaire et accrochées à leur propre vécu.

[40] Nous nous sommes inspirée pour cela de la cotation de l'épreuve "Similitudes", de la partie verbale du WISC-III.
[41] Il s'agit des images d'une poule et d'un zèbre à associer à l'objet cible: un lion. (2a2)

Pour illustrer ce fait, voici la justification d'un choix schématique[42], pour la catégorie des meubles, de ce même enfant dysphasique :

> "*Regarde, il y a beaucoup d'invités... alors on va ici... et puis, il faut plein de chaises... regarde c'est une table et ici il faut mettre des assiettes... on peut mettre des cuillères, des couteaux et des fourchettes... c'est pour y aller... c'est pour aller à la fête des* [rɛmwazõ]".

La justification de l'enfant dysphasique de 8 ans 2 mois à l'épreuve d'arrangement d'images est également un bon exemple. Alors qu'il réunit le bouquet de fleurs, l'assiette et le couteau, il explique que:

> "*c'est parce que parfois mon père il amène des fleurs à la maison et nous on mange*".

La justification schématique est la reprise du schéma commun aux trois images. Comme par exemple, "*ça va ensemble, c'est la ferme*", justification du choix perceptif de la catégorie des véhicules[43] de l'enfant dysphasique de 7 ans 11 mois. L'enfant n'a pas réalisé le lien attendu ici.

Ces deux types de justification se situent à un même niveau. L'enfant n'est plus uniquement dans du perceptif, puisqu'il dénomme les images, il en donne le sens, mais il n'est pas non plus uniquement dans la manipulation du concept, c'est à dire qu'il n'est pas non plus à un niveau d'abstraction, il reste accroché au réel, à son vécu.

---

[42] Il s'agit des images de la table, de la nappe et du bouquet de fleurs (2b3).
[43] Il s'agit des images d'un chapeau vert et d'une paire de ciseaux verte, associées à l'objet cible: un tracteur vert (1a5).

3. Les justifications catégorielles

Elles sont plus ou moins performantes. On peut, de ce fait, distinguer plusieurs niveaux.

a. Les justifications catégorielles comportant le terme générique:

Le terme générique peut être utilisé de différentes façons:

- l'objet cible peut être compris dans la catégorie ou y être associé, c'est le cas d'une justification comme: "*c'est des habits*"[44] ou "*un bonnet... ça y a un habit et ça des gants... c'est des trucs pour la neige*"[45].
- le terme générique peut être répété pour chaque image.

L'exemple "*des trucs pour la neige*" nous amène à la difficulté de l'acceptation de termes génériques, aux limites de celle-ci. Un deuxième niveau de justification apparaît afin de répondre à ce problème.

b. Les justifications catégorielles avec la notion de catégorie

Entrent dans ce paragraphe les justifications où la catégorie n'est pas clairement explicitée. L'enfant utilise un terme approchant, ou un terme imprécis.
On retrouve, par exemple, pour la catégorie des vêtements: "*c'est des affaires*"[46], ou "*des trucs pour la neige*" cité plus haut.

c. Les justifications qui apportent une propriété commune ou un élément commun aux images

La notion catégorielle n'est pas toujours apportée par un terme générique, elle peut l'être par des éléments que partagent les objets dessinés. Ce type de justification est parfois le résultat d'une conduite d'approche du terme générique qui n'aboutit pas.

---

[44] Il s'agit de la justification de l'enfant dysphasique de 10 ans 9 mois, pour son choix de regroupement du bonnet, des gants et du pull (1a1).
[45] Il s'agit de la justification d'un enfant dysphasique de 8 ans 2 mois pour le même choix.
[46] Il s'agit de la justification de l'enfant dysphasique de 10 ans 3 mois (1a1).

Par exemple:

- pour les vêtements: "*ça va ensemble pour protéger du froid*" (par l'enfant dysphasique de 8 ans 4 mois)
- pour les véhicules: "*roue, roue et roue*" (par l'enfant dysphasique de 10 ans 9 mois), ou encore "*ça va ensemble parce que ça roule... le train roule sur les... ici* (rails) *et le camion roule sur la route... et le tracteur aussi comme il roule sur la route*" (par l'enfant dysphasique de 8 ans 5 mois)

Mais lorsque l'enfant se contente d'énoncer des propriétés spécifiques, nous ne sommes plus dans la catégorie. Ainsi, cette justification n'est pas catégorielle:

> "*parce que y a un truc on peut s'asseoir dessus... et on peut mettre une télévision là... et on peut s'asseoir comme ça*".[47]

Parfois, les enfants n'apportent pas d'éléments d'explication pour les choix qu'ils ont acceptés. On retrouve ainsi des justifications qui n'ont pas de valeur.

4. Les justifications sans valeur

Il s'agit de simples dénominations, ou de constats ("*ça va avec*") sans autres éléments. L'enfant ne dit pas ou ne parvient pas à expliquer son choix. Nous avons pu observer que le constat est parfois difficile à dépasser pour certains enfants. Le choix s'impose à eux comme une évidence. Cependant cette explication semble plus plausible pour les enfants tout venant, moins habitués à devoir se justifier, parler, comme le sont les enfants dysphasiques lors des séances d'orthophonie. Les enfants dysphasiques semblent plutôt se réfugier derrière cette attitude pour ne pas avoir à expliquer. Cette idée n'est pas à prendre comme un jugement porté sur les enfants dysphasiques, il s'agit plutôt d'un sentiment que nous avons eu lors de l'expérimentation illustrant ainsi l'une de ses difficultés.

[47] La justification de l'enfant a été modifiée dans le but de la rendre plus compréhensible. Il s'agit de la justification de l'enfant dysphasique de 8 ans 2 mois pour la catégorie des meubles (1b3).

Aux justifications sans valeur viennent s'ajouter les justifications par propriétés spécifiques, que nous évoquions plus haut. L'enfant n'apporte pas d'élément commun pour expliquer son choix de regroupement. C'est une attitude proche de la dénomination puisqu'il est dans la description particulière.

5. L'absence de justification

Certains enfants n'ont pas pu ou pas voulu justifier leur choix. Le simple constat est déjà une forme d'expression verbale, même s'il ne renseigne pas. Parfois il a été impossible d'obtenir le moindre mot (ou alors "*je sais pas*"). Ceci a été visible à travers une attitude de fermeture, de repli sur soi ou de refus marqué, l'enfant rejetant vivement la paire d'images et montrant une forte impatience. Heureusement cette absence de justification n'est apparue que de façon ponctuelle, pour certains enfants. Elle n'a donc pas perturbé l'ensemble des résultats.

Cette absence de justification concerne cependant essentiellement les enfants dysphasiques, c'est le problème pour certains de l'hypospontanéité verbale, élément que nous reprendrons plus loin, et pour d'autres d'un comportement très remuant, à la limite bagarreur.

Elle est également à mettre en lien avec de la timidité pour l'enfant tout venant le plus jeune.

6. Les justifications ambiguës

Les justifications ont été difficiles à analyser tout particulièrement dans trois cas:

a. Lorsqu'il y a dénomination après un choix perceptif

L'enfant a d'abord choisi le lien perceptif, puis il a accepté le choix catégoriel mais on ne peut dire si sa justification est catégorielle… Il justifie son choix en dénommant, ce qui signifie qu'il est au niveau conceptuel, mais on ne peut dire s'il a une catégorie.

b. Lorsqu'il y a dénomination pour justifier le refus du choix schématique

L'enfant présente une conduite de choix catégoriel. La question qui se pose est : Tient-il compte du nouveau label linguistique ? Est-ce pour cela qu'il refuse le choix schématique ? En dénommant, l'enfant n'utilise pas de catégorie, mais il n'est pas forcément dans le schématique pour autant. On ne peut trancher quant à la compréhension du terme inventé.

c. Lorsque la formulation n'est pas très claire

On retrouve ici les difficultés de langage des enfants dysphasiques, comme la dyssyntaxie, les paraphasies. Citons rapidement: "*ce sont des immeubles*"[48] pour la catégorie des meubles, "*c'est tout tracteur tout camion tout train*"[49] pour les véhicules, "*c'est des choses qu'on peut mettre quand on mange... tout ça*"[50] pour la catégorie des meubles, ou encore pour la catégorie des animaux: "*regarde c'est pour les animaux* "[51], "*c'est tous d'animaux*"[52]. Nous consacrerons un paragraphe plus loin à ces difficultés qui ont pu entraver la passation ou l'analyse de l'expérimentation.

Nous avons interprété en fonction de l'analyse du corpus et de notre ressenti lors de la passation.

> "*C'est une tab*(le) ... *p*(u)*is ça c'est en bois... c'est une table...ça va avec soit des chaises... soit avec un meuble*"
> alors on peut dire que tout ça, ça va ensemble parce que...
> "*pou*(r) (s')*asseoi*(r) *manger...*".

Il s'agit de la justification de l'enfant dysphasique de 9 ans 9 mois pour le regroupement catégoriel des meubles[53]. Il dénomme les images et les associe avec un premier lien qui semble schématique (par la place des différents éléments), mais la justification est

[48] Justification de l'enfant dysphasique de 6 ans 8 mois (1b3).
[49] enfant dysphasique de 8 ans 8 mois (2a5).
[50] enfant dysphasique de 8 ans 4 mois (2a3).
[51] enfant dysphasique de 7 ans 9 mois (2a2).
[52] enfant dysphasique de 7 ans 11 mois (1a2).
[53] (1a3).

catégorielle parce que l'enfant dit "*ça c'est en bois*" et qu'il désigne à ce moment là toutes les images. Il s'agit donc d'une justification catégorielle avec une propriété commune, en l'occurrence la matière. C'est la situation de passation qui nous a permis de trancher pour cet exemple. L'enfant a donné d'autres éléments de justification après avoir énoncé cette propriété commune. Notre demande de précision a donc entraîné une recherche d'arguments autres par l'enfant.
Le lecteur ne manquera pas de remarquer que l'enfant a prononcé le terme générique. Mais il n'a pas été utilisé en tant que tel, l'enfant a seulement dénommé le buffet avec un mot plus général.

Voici un deuxième exemple. Il s'agit de la justification de l'enfant dysphasique de 7 ans 9 mois pour le regroupement catégoriel des véhicules [54] :

> "*C'est pour le* [zabõ] (charbon ?) *pour là ici et là ici c'est pour le ciment ... pour faire du* (g)*rain... pour faire la route et puis ça va ensemble... on peut mettre du* [zabõ] *dans le train... ça fait du feu... comme ça, ça fait du feu... comme ça, ça fait de la fumée*"

Cette justification associée aux gestes de l'enfant est ainsi analysée: il donne des éléments particuliers à chaque image, l'ensemble paraît regroupé autour d'un lien situationnel. Il ne s'agit pas d'une justification catégorielle, contrairement à l'exemple précédent.

Ces deux exemples permettent d'éclairer la difficulté à analyser certaines justifications des enfants. Cette difficulté est encore plus manifeste avec les enfants dysphasiques car, en plus de ce phénomène de double type de justification, apparaissent les problèmes expressifs inhérents à la dysphasie. Malgré la simplicité apparente des épreuves et des explications qu'elles demandent, les enfants dysphasiques ont été gênés pour justifier les liens qu'ils avaient établis.

[54] (2a5).

B. L'impact du déficit verbal des enfants dysphasiques sur la passation et l'analyse

La présence de troubles langagiers explique la difficulté, à certains moments, de la passation et de l'analyse. Les marqueurs de dysphasie, notamment, sont parfois devenus des freins à notre démarche. Il s'agit essentiellement de l'hypospontanéité verbale, et du manque du mot.

L'hypospontanéité verbale a suscité des difficultés de gestion de l'expérimentation. Nous ne pouvions induire la réponse, ce qui impose des limites quant à l'incitation verbale.

Le manque du mot, notamment sur les termes génériques, a souvent entraîné une conduite d'approche utilisant les propriétés communes ou un terme approchant, dans ce cas la justification de l'enfant reste catégorielle. Mais, nous pensons qu'il a pu aussi conduire à l'utilisation d'un autre type de justification.

L'enfant dysphasique de 10 ans 3 mois justifie ainsi son choix de la catégorie des meubles:

> "*Pa*(rce) *que c'est une chaise, une table et une* [rarmwa] (armoire)..."
> oui et pourquoi ça va ensemble ?
> "*pa*(rce) *que c'est dans le salon... c'est des... c'est des* (t)*rucs pour* [bwar]..."
> c'est des trucs pour boire c'est ça ?
> "*non c'est pou*(r) *manger, pou*(r) *rega*(r)*der et pou*(r) *assi* (s'asseoir)"
> alors, tout ça, ça va ensemble parce que... ?
> "*là un salon*".

Il procède d'abord à une dénomination de chaque élément. Puis, sur sollicitation, il justifie son choix avec un lien schématique (le lieu) et une conduite d'approche du terme générique qui aboutit à l'utilisation d'un mot vague assorti ce qui semble être une fonction commune. C'est en tout cas ainsi que nous l'avons interprété lors de la passation.

Mais, les troubles phonologiques, même s'ils ont pu être dépassés dans la majorité des cas, le contexte aidant, deviennent ici un obstacle à la compréhension de la justification. La reformulation que nous avons proposée a dérouté l'enfant qui, du coup, a changé de type de justification. En effet, nous avons pu constater lors de la séance suivante que l'enfant essayait d'apporter une justification catégorielle en énonçant une propriété commune,

à savoir la matière: "*pour* [bwar]" était en fait "en bois", et non une fonction que la préposition semblait introduire.
Cette justification a été gênée par le trouble de l'évocation lexicale, le trouble de l'encodage syntaxique et les troubles phonologiques.

On retrouve, de façon moins fréquente, les troubles de l'encodage syntaxique, les troubles de la compréhension verbale, et les troubles de l'informativité, qui, malgré la simplicité des épreuves, ont pu gêner la bonne réalisation de celles-ci.

C. L'utilisation des gestes

Les gestes utilisés pour remplacer l'expression orale ont été peu fréquents dans l'ensemble. Seuls deux enfants y ont eu recours. Il s'agit des deux enfants dysphasiques les plus âgés, en l'occurrence les jumeaux.[55]

Les gestes accompagnateurs sont beaucoup plus utilisés. Alors qu'ils sont rares chez les enfants tout venant, ils sont assez fréquents chez les enfants dysphasiques, quel que soit leur âge. Il semble qu'ils soient utilisés pour pallier d'éventuels déficits de communication, ils renforcent le canal verbal. Il faut dire qu'ils ont été à certains moments la clé de la compréhension de la justification.

D. Remarques complémentaires

1. Le changement d'avis en cours de justification

Parfois la demande de justification a fait changer d'avis: en verbalisant l'enfant oralise le lien entre les images, ce qui lui permet de mieux réaliser l'activité mentale de jugement.

[55] Il s'agit probablement d'un mode de communication privilégié par ces enfants particuliers.

Nous devons tenir compte de cela. C'est un élément positif concernant les capacités de catégorisation de l'enfant.

2. Le comportement de certains enfants dysphasiques

Certains enfants dysphasiques ont eu une attitude d'observation voire parfois de scrutation de nos réactions, dans le but d'adapter leurs réponses. Cela s'explique probablement par l'habitude de passation de tests et par la peur de l'échec.

Au cours des séances, les enfants dysphasiques ont fait des digressions plus fréquentes que les enfants tout venant.

Les enfants dysphasiques sont aussi plus fatigables que les enfants tout venant. Ils fournissent plus d'effort et du coup, ont plus de difficultés à rester concentrés jusqu'à la fin des vingt minutes, temps réel maximal de passation…

3. Le matériel en lui-même

Certaines images ont prêté à confusion. Elles n'ont pas été reconnues pour ce qu'elles étaient censées représenter.
Cette différence de lecture est surtout apparue pour le maillot de bain, la nappe et parfois la gaufre. Le maillot de bain a été assimilé à une culotte ou à un slip. La nappe est parfois devenue une table. La gaufre a suscité plus d'interprétations différentes, des petits choux au morceau de beurre.
Aucune des ces acceptions n'a gêné le bon déroulement des épreuves.
En effet, le slip appartient toujours à la catégorie des vêtements, et n'est pas spécialement dans le schéma hiver.
La nappe, devenue table, est un peu plus gênante, mais son association avec le bouquet de fleurs a levé l'ambiguïté: le lien étant en partie schématique, il est possible de le refuser. Certains enfants ont coupé la paire en deux.

La transformation de la gaufre est toujours restée dans le domaine alimentaire, ce qui prouve que l'enfant a saisi le lien entre les images. Les interprétations de l'image de la gaufre ont toujours permis à l'enfant d'établir le lien catégoriel.
Ces différences de lecture sont apparues dès les premières épreuves, et ont été confirmées par la dénomination de l'épreuve d'arrangement d'images.

II. L'analyse proprement dite

A. Les épreuves de choix imagé forcé, en perceptif versus catégoriel

1. Critères d'analyse

Comme nous l'avons expliqué précédemment nous avons choisi d'accorder une importance toute particulière aux justifications des enfants, ceci dans le but de vérifier quels types de liens ils réalisent entre les images, et si, lorsque le choix catégoriel est accepté en premier, il l'est avec un lien catégoriel explicité.
Ainsi, dans notre analyse des résultats aux épreuves de choix imagé forcé, nous prenons en compte:

- les liens que l'enfant réalise entre les images.

Est-ce que l'enfant réalise les liens attendus ? Les enfants dysphasiques réalisent-ils des liens catégoriels ?
Nous avons demandé à l'enfant, après qu'il ait choisi une paire d'images, d'expliquer pourquoi il l'a choisie, et d'expliquer également le lien qu'il a établi entre l'objet cible et la paire non choisie en premier. Ainsi, notre corpus contient les liens réalisés par les enfants entre les images en plus de leur préférence pour un type de lien. Ceci nous permet de savoir si l'enfant a saisi le lien catégoriel mais ne le préfère pas, ou s'il ne l'a pas saisi.

- la préférence de l'enfant quand la justification est concordante.

Il s'agit de l'utilisation préférentielle de conduites de choix catégoriels recherchée par O. Houdé, qui tient compte de la justification.

2. Quelques précisions: ce que signifie choisir un type de lien en premier

Lorsque l'enfant choisit le lien catégoriel en premier, c'est à dire quand il opte pour le choix catégoriel avec une justification catégorielle, il montre d'abord qu'il a saisi le lien qui unit les images, et surtout il fait preuve d'une capacité de jugement puisqu'il "préfère" ce lien à l'autre, il lui attribue une valeur plus importante. Il met alors en oeuvre des capacités d'abstraction et de jugement.

En revanche, lorsque le lien perceptif est choisi en premier, cela signifie que l'enfant s'est saisi du critère le plus saillant. En effet, le critère perceptif "saute aux yeux". L'accès à la justification est plus rapide. Dans ce cas, il n'y a pas d'activité de jugement. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a pas de possibilité d'accès au concept, mais il n'y a pas de hiérarchie des différents critères de regroupement.

L'enfant doit véritablement procéder à une conduite de choix par élimination, même si ce n'est pas tout à fait le terme qui convient. Cette élimination a parfois même été formulée à voix haute par l'enfant.

3. Résultats aux deux épreuves de choix imagé forcé

a. Liens catégoriels et premiers choix catégoriels: évolution au sein de chaque population et comparaison des résultats

Lors de la passation, nous avons demandé à l'enfant d'expliquer les liens réalisés entre les images que ce soit pour les images choisies en premier, ou pour les autres, qu'elles soient acceptées en second ou non. Ainsi, nous pouvons distinguer :

- les enfants qui préfèrent le lien catégoriel,
- les enfants qui ne préfèrent pas ce lien catégoriel,
- les enfants qui ne l'ont pas perçu.

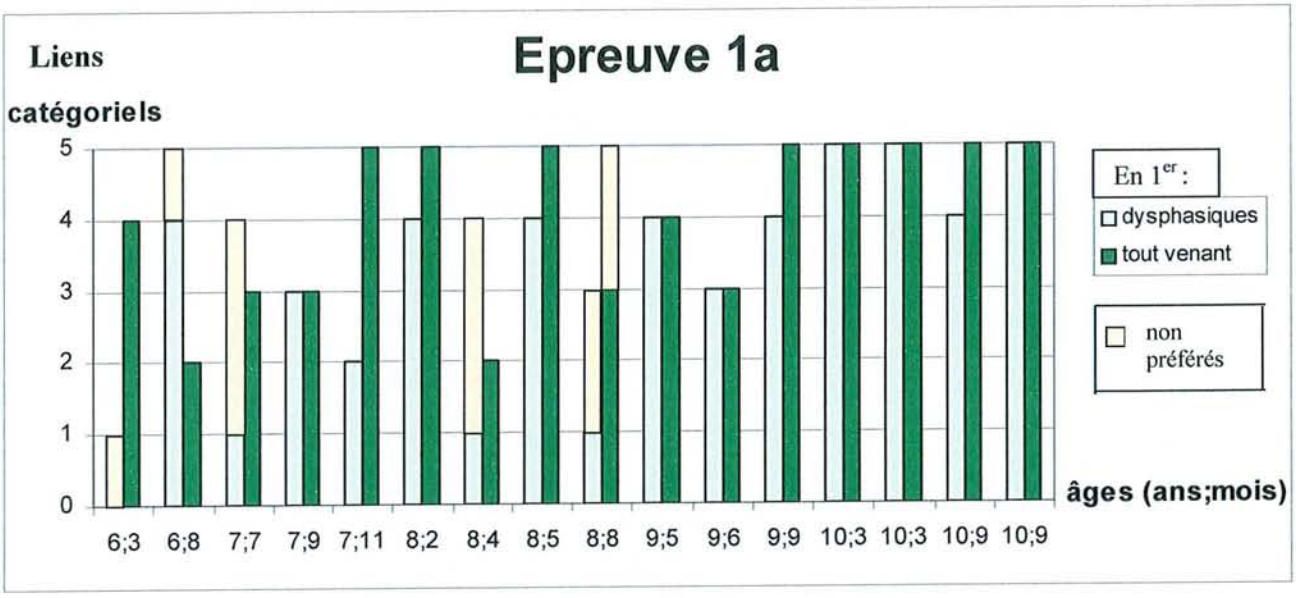
Nous utiliserons désormais les termes "choix", "liens", et "préférence"pour trois notions différentes. Lorsque nous utiliserons le terme "lien", il s'agira de la justification de l'enfant, c'est à dire du lien qu'il réalise entre les images (en conformité ou pas avec l'auteur), le terme "choix" renverra seulement au lien voulu par l'auteur, et "préférence" correspondra au premier choix de l'enfant.

terme "choix" renverra seulement au lien voulu par l'auteur, et "préférence" correspondra au premier choix de l'enfant.

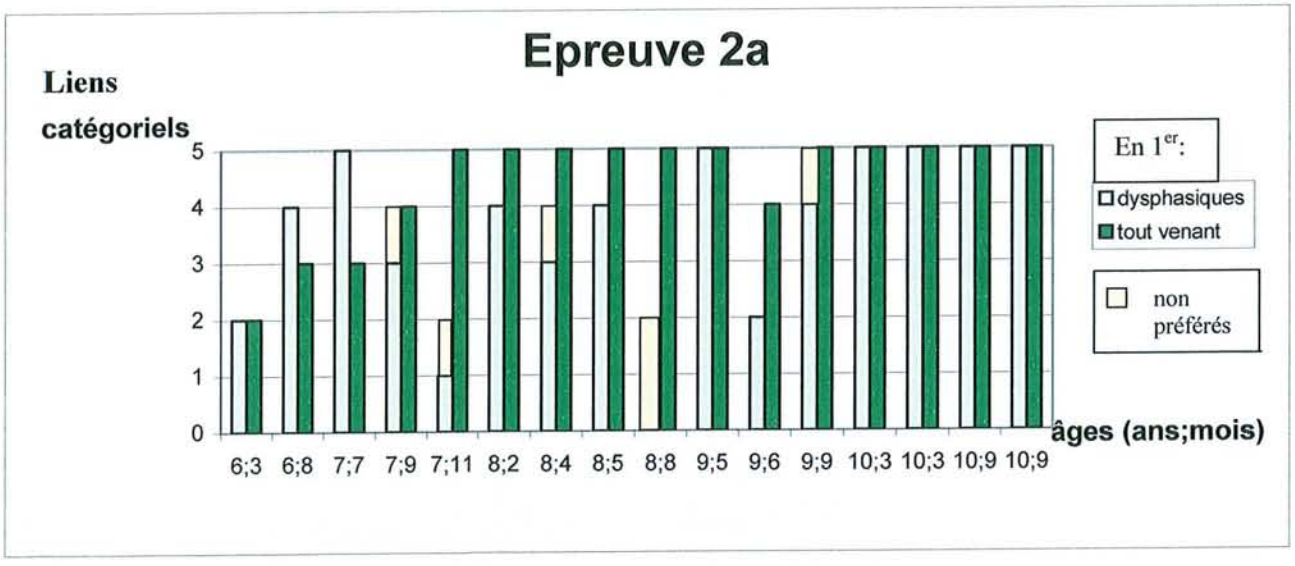
Les justifications des enfants ont donc été analysées et regroupées en terme de liens catégoriels ou non. Ces liens ont ensuite été répartis en deux groupes selon qu'ils aient été choisis en premier ou pas.

Les graphes 5 et 6 reprennent la même légende que ceux présentés dans la première partie de l'analyse. Ils permettent de comparer les résultats de chaque enfant dysphasique avec ceux de l'enfant du même âge.
Les liens catégoriels réalisés, mais non choisis en premier, complètent ces données. Ils figurent en jaune.

Graphe 5: **Nombre de liens catégoriels réalisés, choisis ou non en premier, en fonction de l'âge, pour l'épreuve de choix imagé forcé de la première séance**



Graphe 6: **Nombre de liens catégoriels réalisés, choisis ou non en premier, en fonction de l'âge, pour l'épreuve de choix imagé forcé de la seconde séance**



Lors de la première séance :

Les résultats de ces deux populations sont hétérogènes. On ne peut donner un âge à partir duquel il y a toujours utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels. La borne de 9 ans 9 mois n'est pas un bon indicateur pour les enfants dysphasiques car certains enfants plus jeunes présentent déjà cette conduite. D'autre part, la distribution de leurs résultats ne permet pas la réalisation d'une courbe d'évolution.
L'utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels était observable dès 6 ans 3 mois pour les enfants tout venant, lors de l'analyse des choix bruts. Ce n'est plus le cas. Ainsi, tenir compte des justifications oblige à revisiter les conclusions précédentes.

La notion de borne d'âge à partir de laquelle une utilisation préférentielle est observable, est cependant à nuancer: elle ne concerne que l'échantillon de population testé. Il ne s'agit en aucun cas de valeurs statistiques applicables à tous les enfants dysphasiques. Pour pouvoir fixer cette borne (si cela est réellement possible), il faudrait recourir à une population plus grande, avec plus d'enfants par tranche d'âge.

Environ 56 % des enfants testés ont une conduite préférentielle de choix catégoriels, et la répartition de ces enfants est équilibrée entre les deux populations. Les résultats, analysés globalement, amènent à la conclusion d'une relative similitude des résultats pour ces deux populations lors de cette épreuve.
Lorsque l'on procède à une comparaison enfant par enfant, on constate que les scores des enfants dysphasiques sont légèrement inférieurs, pour plus de la moitié, à ceux des enfants tout venant du même âge. Les autres scores sont équivalents, à une exception près: l'enfant dysphasique de 6 ans 8 mois réussit mieux que l'enfant tout venant du même âge.

Les enfants dysphasiques réalisent 76 % de liens catégoriels (sur les 100 % attendus), alors que les enfants tout venant en réalisent 94 %. Les enfants dysphasiques sont donc capables de réaliser des liens catégoriels, mais ils en réalisent moins que ceux attendus, et moins que la population témoin. Nous reviendrons sur ces éléments, les autres épreuves permettront de les compléter.

L'analyse des liens catégoriels établis mais non acceptés en premier fait émerger une différence entre ces deux populations. En effet, cinq enfants dysphasiques donnent des

liens catégoriels sans les choisir en premier, ce qui représente 12.5% des liens catégoriels, contre un seul enfant tout venant qui réalise 2 liens catégoriels hors premiers choix, soit 3 % de ces liens.
Les liens catégoriels hors premiers choix sont beaucoup plus nombreux pour la population dysphasique et concernent plus d'enfants que pour la population témoin.

Lors de la seconde séance :

Une conduite préférentielle de choix catégoriels est observable de façon stable à partir de 9 ans 9 mois pour les enfants dysphasiques, elle apparaît sporadiquement avant cet âge. Cette stabilité apparaît plus tôt pour la population témoin, c'est à dire vers 7 ans 9 mois, même si cet âge était encore plus tôt lorsqu'on ne tenait pas compte des justifications.
La conduite préférentielle de choix catégoriels concerne 78 % des enfants tout venant, contre 62 % des enfants dysphasiques. On ne retrouve pas l'égale répartition de la première séance.

Les liens catégoriels donnés par les enfants tout venant sont toujours choisis en premier. A nouveau, cinq enfants dysphasiques donnent des liens catégoriels sans les choisir en premier, ce qui concerne 9% des liens catégoriels établis. Ces 5 enfants ne sont pas les mêmes que ceux de la séance précédente. On dénombre, en fait, 8 enfants dysphasiques sur les 16 qui, à un moment ou à un autre, établissent un lien catégoriel mais ne le jugent pas plus important que le lien perceptif.

Pour cette deuxième séance, 14 scores d'enfants tout venant sont supérieurs à ceux des enfants dysphasiques des mêmes âges. Les deux scores restants concernent les enfants dysphasiques de 6 ans 8 mois et 7 ans 7 mois. Ces enfants réussissent mieux que les enfants tout venant.
Cette différence est attribuable, entre autres, à l'hétérogénéité individuelle que nous avons décrite dans chaque population. Il est également possible que certains enfants tout venant n'aient pas utilisé, pas exploité au maximum leurs capacités de catégorisation. Cette explication provient directement du déroulement de la séance, du comportement de ces enfants qui manifestaient un manque d'attention.

On observe à nouveau une supériorité des résultats de l'enfant dysphasique de 6 ans 8 mois sur ceux de l'enfant témoin. Nous reviendrons sur ce point car il ressurgira dans la suite de l'analyse.

Le pourcentage de liens catégoriels établis par les enfants dysphasiques est proche de celui de la première séance puisqu'il atteint 78 %, celui des enfants tout venant est toujours de 94 %.

En conclusion pour ces deux séances, les résultats sont globalement en augmentation pour chaque population d'une séance à l'autre, la passation en deux fois présente un intérêt indéniable.
Un écart se forme entre les enfants dysphasiques et les enfants tout venant, puisque ces derniers ont une meilleure progression dans la réalisation de premiers choix catégoriels avec justifications adéquates.
Les enfants dysphasiques sont capables d'établir des liens catégoriels. Ils le font à hauteur de 77 %. Ils en réalisent cependant moins que les enfants tout venant et l'on constate qu'il y a parfois une préférence pour le lien perceptif, même si le lien catégoriel est dit. En cela, on peut dire que la différence la plus marquante concerne le nombre de liens catégoriels hors premiers choix.

Ce type d'épreuve, utilisé à deux reprises, permet déjà d'observer une légère différence entre ces deux populations. Les enfants dysphasiques, même s'ils sont capables d'établir des liens catégoriels, en réalisent moins que les enfants tout venant, et environ 11 % de ces liens ne sont pas choisis en premier, soit 7 fois plus que pour la population témoin. On peut donc poser l'hypothèse d'un léger déficit dans la capacité à réaliser des liens catégoriels, et d'un déficit plus important concernant les capacités de jugement de supériorité de ce type de lien.

Cette hypothèse est issue de la comparaison des résultats des enfants par âge.
Y a t'il une catégorie qui suscite plus de liens catégoriels ? Peut-on observer une différence dans la présence de justifications catégorielles, voire de termes génériques selon les catégories ?

b. Présence des liens catégoriels et du terme générique

Le tableau 5 permet de visualiser le nombre de liens catégoriels établis selon les catégories, les séances et pour chaque population.

Tableau 5: **Répartition du nombre de liens catégoriels établis, selon la population, la séance et la catégorie, lors des épreuves de choix imagé forcé**

		Enfants dysphasiques (/**16**)			Enfants tout venant (/**14**)		
Catégorie	Séance	1ers choix catégoriels avec lien catégoriel	Autres liens catégoriels établis	Total des liens catégoriels établis	1ers choix catégoriels avec lien catégoriel	Autres liens catégoriels établis	Total des liens catégoriels établis
Vêtements	1	11	1	12	11		11
	2	13	2	15	13		13
Animaux	1	11	4	15	12	1	13
	2	15	1	**16**	13	1	**14**
Meubles	1	5	1	6	6	1	7
	2	7	1	8	10		10
Nourriture	1	12	3	15	**14**		**14**
	2	11	2	13	**14**		**14**
Véhicules	1	13	1	14	13		13
	2	14	1	15	13		13
Total	1	65 %	12.5 %	77.5 %	80 %	3 %	83 %
	2	75 %	9 %	84 %	90 %	1 %	91 %
	1+2	70 %	10.5 %	80.5 %	85 %	2 %	87 %

Ce tableau met, à nouveau, en évidence le nombre important de liens catégoriels établis et auxquels les enfants dysphasiques n'ont pas donné la priorité: soit en moyenne 10.5 % des liens catégoriels établis. Ce chiffre n'est que de 2 % pour la population d'enfants tout venant.

D'autre part, le nombre des liens catégoriels établis est moindre dans la population d'enfants dysphasiques.
Nous aboutissons ainsi au même constat que lors de l'analyse précédente : il semble que les possibilités de catégorisation des enfants dysphasiques soient inférieures à celles des enfants non dysphasiques du même âge. Il semble également que la préférence donnée aux liens catégoriels soit moins fréquente.
Toutefois, l'hypothèse de capacités de catégorisation inférieures pour les liens catégoriels ne peut être que provisoire étant donné le nombre limité de paramètres utilisés.

La catégorie des animaux permet aux enfants dysphasiques de réaliser le meilleur score, en établissant 100% de lien catégoriel lors d'une séance. Le parallèle se produit pour les enfants tout venant. En effet, la catégorie des animaux est l'une des premières catégories acquises par les enfants. Il n'est donc pas étonnant qu'elle soit plus solide que d'autres.
La catégorie des aliments est explicitée par tous les enfants tout venant, lors des deux séances. Elle ne l'est pas par tous les enfants dysphasiques. Leurs scores sont toutefois proches de 100%.
La catégorie des meubles est celle qui obtient les plus mauvais résultats.
Nous avons pu constater que deux catégories induisaient plus souvent un type de justification qu'un autre: ainsi, la catégorie des animaux conduit souvent à une justification catégorielle et la catégorie des meubles conduit souvent à une justification situationnelle, que ce soit pour les enfants dysphasiques comme pour les enfants tout venant. On ne peut donc pénaliser les enfants dysphasiques qui établissent des liens situationnels pour les meubles.

La justification catégorielle la plus performante est celle qui utilise le terme générique. Le manque du mot peut gêner cette utilisation. Mais observe-t-on pour autant une réelle différence entre ces deux populations ? Le tableau 6 apporte des éléments de réponse.

Tableau 6: **Utilisation du terme générique lors des épreuves de choix imagé forcé**

		Utilisation du terme générique	
Catégorie	Séance	Enfants dysphasiques (/**16**)	Enfants tout venant (/**14**)
Vêtements	1	44 % (07)	43 % (06)
	2	50 % (08)	71 % (10)
Animaux	1	94 % (15)	93 % (13)
	2	**100 %** (16)	**100 %** (14)
Meubles	1	12.5 % (02)	37.5 % (05)
	2	25 % (04)	50 % (07)
Nourriture	1	56 % (09)	78.5 % (11)
	2	12.5 % (02)	35.5 % (05)
Véhicules	1	50 % (08)	71 % (10)
	2	37.5 % (06)	50 % (07)
Total	1	51 %	64 %
	2	45 %	61 %
	1+2	48 %	63 %

Comme cela était prévisible, les enfants dysphasiques utilisent moins le terme générique comme justification du regroupement catégoriel. Cette différence est plus ou moins marquée selon les catégories. Globalement, il est utilisé par un peu moins de la moitié des enfants dysphasiques, contre un peu plus de la moitié des enfants tout venant. Notons au passage que le terme "animaux" est toujours utilisé par 15, puis 16 enfants dysphasiques sur 16.

La différence dans la fréquence d'apparition du terme générique est attribuable au manque du mot, mais pas seulement. Nous n'avons pas d'éléments permettant de savoir si le terme générique appartient bien au stock lexical de l'enfant, donc pas d'éléments permettant de dire s'il s'agit bien d'une difficulté d'accès et non d'un déficit du stockage. La fréquence des catégories utilisées va à l'encontre de cette hypothèse, mais elle ne permet pas de conclure.

La justification catégorielle sans terme générique permet de savoir si une catégorie est sous jacente, et dans ce cas, elle permet au rééducateur d'accrocher le terme générique au

signifié présent chez l'enfant. Il s'agit de l'intérêt d'un travail sur les catégorisations avec les enfants dysphasiques soulevé par C. Boutard.

4. Une étrangeté : le lien perceptif

Notre étude se veut tournée vers les possibilités de catégorisation. Le lien catégoriel est au sommet de ces possibilités. Il en est le niveau le plus abouti. Mais, nous ne devons pas pour autant nous désintéresser des autres possibilités de liens entre les objets du monde environnant.

Parfois, les choix catégoriels n'entraînent pas de justifications catégorielles. Etrangement, il s'avère que c'est également le cas des choix perceptifs. Alors que nous avancions que ce critère "saute aux yeux", certains enfants ne l'ont pas donné.

Par exemple, l'enfant dysphasique de 7 ans 9 mois explique son refus du choix perceptif pour la catégorie des meubles [56] ainsi:

> "*c'est un petit avion... et puis il faut un gros avion avec des bagages...*
> *avec des ... et avec des bagages on peut pas mettre ça* (table) ...
> *parce que y a beaucoup bagages sinon...et puis on peut pas mettre ça* (table)
> *dedans...*"

Sa justification est situationnelle.

Cela concerne la moitié des enfants dysphasiques rencontrés, contre seulement deux enfants tout venant, pour lesquels cette absence de lien n'apparaît que lors de la première séance. Comment expliquer cette étrangeté, présente chez la moitié des enfants dysphasiques ?

Il nous semble que la difficulté de changement de critère éclaire la compréhension de ce phénomène. Bien sûr, la recherche d'un critère de refus du choix perceptif peut faire que l'enfant ne donne pas le critère de regroupement. Mais, les enfants tout venant ont justifié leur refus du choix perceptif en donnant le critère, et en ajoutant que celui-ci n'était pas

[56] Il s'agit des images: table bleue, avion bleu et lunettes bleues (1a3).

suffisant. Or, certains enfants dysphasiques ont refusé le choix perceptif avec une justification situationnelle qui ne leur convenait pas.
L'enfant dysphasique de 8 ans 5 mois a justifié son refus du choix perceptif de la catégorie des aliments [57] ainsi:

> "*On peut pas ... on arrose le gâteau et puis il fond...*
> *et on roule sur le gâteau et il est ... écrasé...*"

Le refus n'est pas justifié à un niveau perceptif. Il s'agit donc bien d'une difficulté à changer de critère, ou plutôt à changer de niveau de critère. Passer d'un critère catégoriel à un critère perceptif nécessite une certaine flexibilité mentale dont les enfants dysphasiques seraient moins pourvus.

5. Réponses aux remarques sur un éventuel effet de répétition

Les enfants tout venant de plus de 7 ans ont perçu l'aspect répétitif de ce type d'épreuve. Ils ont accéléré la passation en enchaînant rapidement les justifications, parfois même en prenant totalement l'épreuve en main.
Cet effet de répétition ne peut guère apparaître lorsque l'enfant ne donne pas le lien perceptif. L'enfant ne peut pas saisir la redondance des types de liens présentés quand il ne donne pas les bons. C'est le cas de beaucoup d'enfants dysphasiques, qui se trouvent ainsi pénalisés.
Lorsque l'aspect répétitif a été perçu, il a permis une accélération de la passation pour la plupart des enfants dysphasiques, mais il a également eu un impact négatif pour quelques uns. Cet impact négatif n'est pas apparu pour les enfants tout venant. En fait, la répétition interne de l'épreuve a parfois provoqué un effacement de la conduite préférentielle de choix catégoriels : certains enfants ont enchaîné les mêmes types de justifications. Par exemple, ils ont choisi le lien catégoriel puis le lien perceptif, et pour la catégorie suivante ont enchaîné avec le perceptif... Mais, peut-être est-ce aussi dû à une difficulté de

[57] Il s'agit des images: gâteau jaune, voiture jaune et arrosoir jaune (1a4).

changement de critère. Ce type d'épreuve ne nous permet pas de différencier ces deux points.

B. Les épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique

1. Critères d'analyse

Une importance toute particulière est accordée à trois paramètres. Il s'agit tout d'abord de la préférence exprimée par l'enfant, comme le fait O.Houdé, en tenant compte de ses justifications, ensuite des liens qu'il réalise. Ce sont les deux mêmes critères d'analyse que pour l'épreuve de choix imagé forcé. A cela s'ajoute la compréhension du nouveau label linguistique et son utilisation.

Est-ce que ce type d'épreuve permet également l'apparition d'une conduite préférentielle de choix catégoriels ? Comment est géré le nouveau label linguistique ?

La réussite à cette épreuve ne réside pas seulement dans la préférence du choix catégoriel, elle est aussi dans le refus du choix schématique. L'épreuve est pleinement réussie lorsque le nouveau label linguistique est attaché à un concept, à du sens ou, mieux, à un terme générique. Elle a été jugée ainsi lorsque l'enfant a signalé le lien entre le nouveau label linguistique et un concept, une catégorie, et qu'il s'est servi de cela pour refuser le lien schématique.

2. Quelques précisions: Pourquoi le nouveau label linguistique avec des enfants dysphasiques ? Ce que signifie tenir compte de ce nouveau label.

Tenir compte du nouveau label linguistique c'est comprendre qu'il faut accrocher un concept à ce nouveau signifiant (il faut donc s'en saisir), et établir une correspondance avec un signifiant déjà existant, à savoir un terme générique dans le meilleur des cas, ou un lien

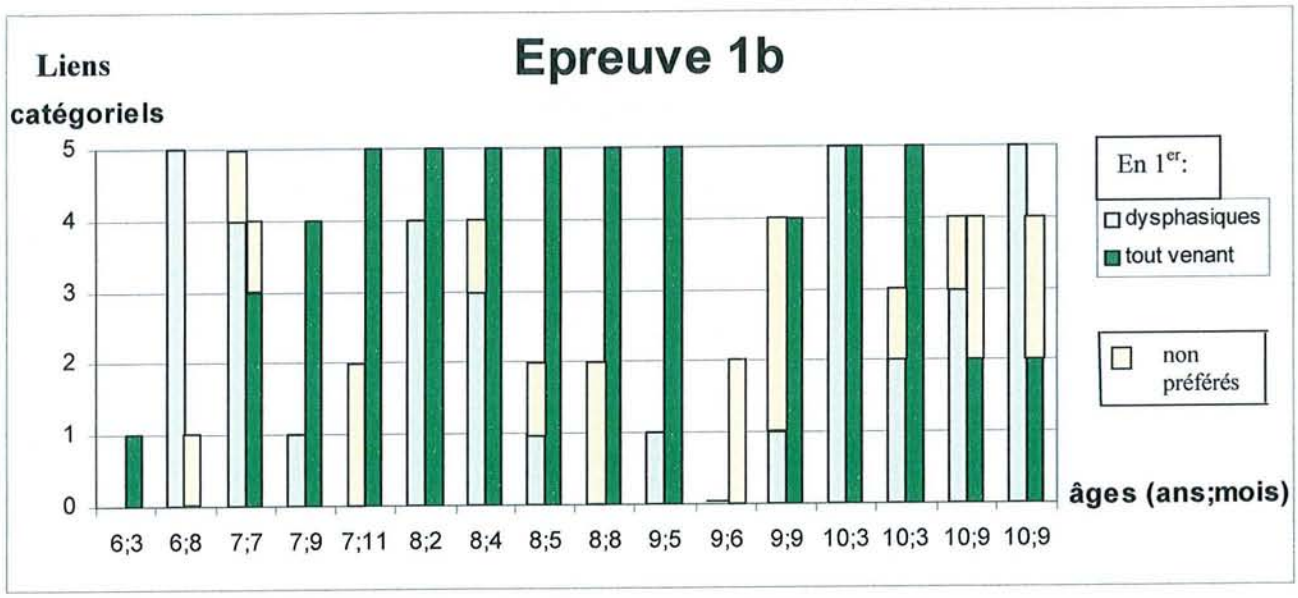
catégoriel exprimé autrement. Cela nécessite, au préalable, d'avoir saisi les liens entre les images, et de préférer (conduite de jugement) le lien catégoriel.
Tenir compte de ce nouveau label linguistique c'est saisir l'importance du langage. Il faut avoir une certaine conscience métalinguistique, en tout cas une forme de ressenti du fonctionnement de la langue. C'est ce qui permet de **jouer** avec les mots. C'est sentir à quoi sert le langage.

3. Résultats aux deux épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique

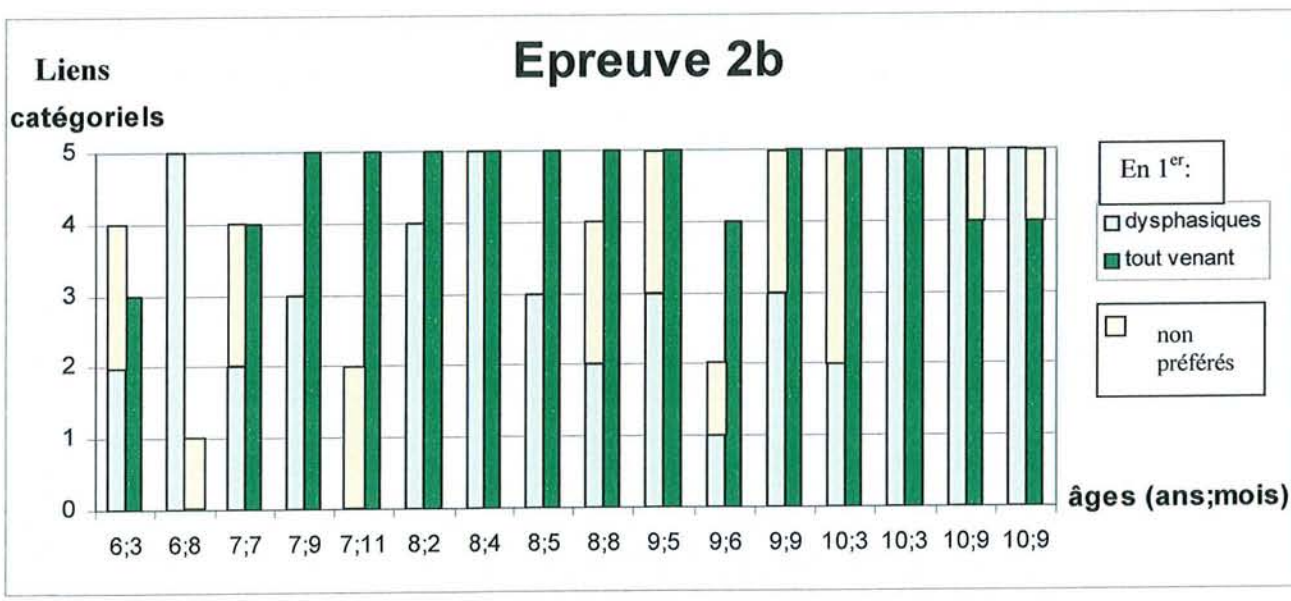
a. Liens catégoriels et premiers choix catégoriels:
Evolution au sein de chaque population et comparaison des résultats

Les graphes suivants permettent de visualiser les liens catégoriels établis par les enfants, qu'ils soient choisis en premier (couleurs en légende) ou non (couleur jaune pâle). Les résultats sont rassemblés en fonction de l'âge des enfants, pour chacune des séances.

Graphe 7: **Nombre de liens catégoriels réalisés, choisis ou non en premier, en fonction de l'âge, pour l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, lors de la première séance**



Graphe 8: **Nombre de liens catégoriels réalisés, choisis ou non en premier, en fonction de l'âge, pour l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique lors de la seconde séance**



La chute des résultats des enfants tout venant de plus de 9 ans ½, à ces deux séances, est manifeste. Ce phénomène s'explique par un problème d'adaptation au matériel. Les enfants les plus âgés ont trouvé ces épreuves "trop simples", et ont cherché une difficulté leur permettant de comprendre pourquoi nous nous adressions à eux. Il nous a fallu rappeler à certains qu'il ne fallait pas chercher quelque chose de difficile. Mais nous ne pouvions nous autoriser à répéter trop souvent cette information au risque de favoriser la population contrôle.
Ce phénomène était déjà perceptible lors des épreuves de choix imagé forcé. Il explique pourquoi nous ne pouvions fixer d'âge frontière dans l'utilisation préférentielle de choix catégoriels.

Lors de la première séance:

On ne peut fixer un âge de présence stable de l'utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels chez les enfants tout venant pour les raisons évoquées plus haut. Les résultats des enfants dysphasiques, trop hétérogènes, ne le permettent pas non plus.
Seuls 31 % des enfants dysphasiques présentent cette utilisation préférentielle, contre 64% pour les enfants tout venant, soit deux fois moins.
En outre, 15 % des liens catégoriels ne sont pas choisis en premier par les enfants dysphasiques, alors que cela ne concerne que 8 % des liens pour les enfants tout venant.

Ce type d'épreuve est nettement moins bien réussi que le précédent. Il n'est pas du tout en faveur des enfants dysphasiques, puisque l'utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels concerne moins de la moitié de la population. Des liens catégoriels explicités continuent à ne pas être choisis en premier.
Si l'on s'en tient au critère de création de cette épreuve, on constate qu'elle ne permet pas de mettre en évidence une réelle préférence pour les liens catégoriels par les enfants dysphasiques de tous âges.

La comparaison des résultats par âge met en évidence une infériorité ou une égalité des scores de douze enfants dysphasiques.

Quatre enfants dysphasiques ont, en effet, de meilleurs scores que les enfants tout venant du même âge. En ce qui concerne les enfants de 10 ans 9 mois, l'explication se trouve du côté de l'enfant tout venant apparié, puisque celui-ci a recherché une difficulté dans l'épreuve, ce qui lui a fait refuser certains choix. On ne peut donc évoquer une supériorité des résultats des enfants dysphasiques, il s'agit plutôt d'une diminution des résultats de l'enfant tout venant imputable au type d'épreuve.
Nous retrouvons l'enfant de 6 ans 8 mois, qui, déjà aux épreuves précédentes réussissait mieux que l'enfant du même âge. Un paragraphe spécial sera consacré à cet enfant puisqu'il s'agit du seul cas de dysphasie réceptive de notre population et que ses résultats, exceptionnels, se détachent des autres.
Le dernier enfant dysphasique qui réussit mieux que l'enfant témoin a 7 ans 7 mois. Cette différence est probablement imputable à la variabilité des résultats, à l'hétérogénéité individuelle. La taille de notre échantillon ne nous permet pas de dépasser le stade des hypothèses.

Lors de la seconde séance:

L'utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels est présente dès 7 ans 7 mois chez les enfants tout venant. On observe une légère diminution du nombre de premiers choix catégoriels pour les enfants les plus âgés, mais ces enfants restent tout de même dans la catégorie des "utilisateurs préférentiels de conduite de choix catégoriels".

Les résultats des enfants dysphasiques sont variables. L'utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels semble se stabiliser vers 10 ans 3 mois, mais les deux enfants dysphasiques de cet âge présentent des résultats très différents.
Au total, six enfants dysphasiques sur seize présentent cette utilisation préférentielle, soit 37.5%, contre 85.7 % pour la population témoin. C'est-à-dire plus de deux fois moins.

Le graphe 8 met également en évidence la présence plus importante de liens catégoriels réalisés, mais non choisis en premier, pour les enfants dysphasiques. En effet, deux enfants tout venant établissent un lien catégoriel sans le préférer, ce qui représente 3 % des liens catégoriels, alors que huit enfants dysphasiques le font, soit pour 20 % de ces mêmes liens.

Cette deuxième passation d'une épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique confirme les résultats de la première: les enfants dysphasiques ont plus de difficultés à établir les liens catégoriels, et à les choisir en premier.

Lorsque l'on compare les résultats des deux populations à cette épreuve, on constate que 13 enfants dysphasiques ont des scores inférieurs ou égaux aux enfants tout venant de leurs âges, et qu'à trois occasions, c'est l'enfant dysphasique qui réussit le mieux. Il s'agit à nouveau de l'enfant dysphasique de 6 ans 8 mois, et des deux enfants les plus âgés.[58]

En conclusion sur ces deux séances:

Les résultats des enfants se sont améliorés. Mais l'écart entre les deux populations s'est creusé. Très peu d'enfants dysphasiques présentent une conduite préférentielle de choix catégoriels. Cette conduite se retrouve lors des deux séances pour seulement trois de ces enfants, qui ont des âges très différents. Les résultats sont donc très hétérogènes.

b. Présence de liens catégoriels et du terme générique

Le tableau suivant présente le nombre de liens catégoriels réalisés par chaque population lors des épreuves de choix imagé forcé, pour chaque catégorie. Il distingue liens catégoriels réalisés et préférés, de ceux réalisés mais non choisis en premier.

[58] Rappelons que leurs réussites sont attribuables aux moins bons résultats de l'enfant tout venant apparié.

Tableau 7: **Répartition du nombre de liens catégoriels établis, selon la population, la séance et la catégorie, lors des épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique**

		Enfants dysphasiques (/**16**)			Enfants tout venant (/**14**)		
Catégorie	Séance	1ers choix catégoriels avec lien catégoriel	Autres liens catégoriels établis	Total des liens catégoriels établis	1ers choix catégoriels avec lien catégoriel	Autres liens catégoriels établis	Total des liens catégoriels établis
Vêtements	1	11		11	7		7
	2	14		14	**14**		**14**
Animaux	1	7	5	12	12		12
	2	12	3	15	**14**		**14**
Meubles	1	4		4	10		10
	2	7	3	10	10		10
Nourriture	1	5	5	10	10	3	13
	2	8	4	12	11	2	13
Véhicules	1	8	3	11	10	2	12
	2	8	5	13	11	2	13
Total	1	44 %	16 %	60 %	70 %	7 %	77 %
	2	61 %	19 %	80 %	86 %	6 %	91 %
	1+2	52.5 %	17.5 %	70 %	78 %	6 %	84 %

Tenir compte des justifications nécessite à nouveau de revoir le nombre de premiers choix catégoriels à la baisse (de -5 points pour les enfants tout venant, à -10 points pour les enfants dysphasiques).

Le pourcentage de premiers choix catégoriels avec justifications en conséquence montre une population d'enfants tout venant proche de la limite de 80 % fixée par O. Houdé. Les enfants dysphasiques sont loin de cette utilisation préférentielle. Au global, à pine plus de la moitié des choix réalisés en premier sont catégoriels.

Le nombre de liens catégoriels réalisés mais non préférés a quasiment doublé par rapport aux épreuves de choix imagé forcé. Est-ce que ceci est imputable au nouveau label

linguistique ? Faut-il plutôt le rapprocher de la présence de liens schématiques qui auraient un impact différent sur l'enfant ? Nous tenterons de répondre à ces questions en analysant l'utilisation du nouveau label linguistique, dans un chapitre ultérieur.
En tout cas, le nombre de liens catégoriels non préférés par les enfants dysphasiques est très important. Lors de la seconde séance il est même proche de 20 %! Cette différence est probablement attribuable à une capacité de jugement différente, une priorité non accordée au catégoriel.

Intéressons nous maintenant à la fréquence d'apparition du terme générique.

Tableau 8: **Utilisation du terme générique lors des épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique**

		Utilisation du terme générique	
Catégorie	Séance	Enfants dysphasiques (/**16**)	Enfants tout venant (/**14**)
Vêtements	1	44 % (07)	35.5 % (05)
	2	69 % (11)	78.5 % (11)
Animaux	1	69 % (11)	86 % (12)
	2	87.5 % (14)	**100 %** (14)
Meubles	1	25 % (04)	50 % (07)
	2	25 % (4)	43 % (6)
Nourriture	1	19 % (3)	57 % (8)
	2	50 % (8)	64 % (9)
Véhicules	1	37.5 % (6)	50 % (7)
	2	56 % (9)	57 % (8)
Total	1	39 %	55 %
	2	57.5 %	68 %
	1+2	48 %	62 %

Globalement, le terme générique est autant utilisé que lors des épreuves précédentes. Pourtant, le nombre de liens catégoriels établis a diminué d'une épreuve à l'autre.

Curieusement, le terme "animaux" n'est pas dit par tous les enfants dysphasiques, alors qu'il l'avait été par tous lors des épreuves précédentes. Il semblerait qu'il existe un décalage entre l'utilisation du terme générique qui assied la catégorie et la catégorie en elle-même.

Ces analyses concernent les liens catégoriels, et les premiers choix des enfants.
Le nouveau label linguistique introduit une donnée supplémentaire et dans notre analyse et pour les enfants. Est-il pris en compte par les enfants ? A quoi est-il associé ? Quels enfants réussissent ainsi complètement ce type d'épreuve ?

c. Le nouveau label linguistique

Les différentes correspondances:

La correspondance attendue avec le nouveau label linguistique est celle d'un terme générique, ou d'une notion catégorielle explicitée autrement. En effet, la consigne est la suivante:

" *Pour le nounours, ça, c'est un ... .*
Alors on va mettre le ... avec les autres ... .
Il faut mettre tous les ... ensemble."

Lorsque le nouveau label linguistique est correctement utilisé, il entraîne le choix du lien catégoriel, par la correspondance avec le terme générique, et le refus du second choix, en l'occurrence schématique, par la reprise de cette correspondance et parce que les images n'appartiennent pas à la catégorie découverte.

Le nouveau label linguistique a été compris de différentes façons selon les enfants. Il a parfois été utilisé correctement, mais il a aussi suscité d'autres correspondances.

Certains enfants ont considéré qu'il s'agissait d'une nouvelle manière de dénommer.
Ainsi, le nouveau label linguistique a été associé au nom de l'objet cible. L'enfant s'est donc saisi de la première phrase, à savoir: "*Pour le nounours ça c'est un ...*" et n'a pas tenu compte de la suite. La signification du nouveau label linguistique n'a pas pu être élargie à une propriété commune, à une catégorie. Cette correspondance peut s'expliquer par une habitude de dénomination et un phénomène d'apprentissage des mots. Ce peut être aussi simplement lié à des habitudes instaurées lors des séances d'orthophonie où l'enfant est souvent amené à dénommer des images.
Cette correspondance avec le nom de l'objet cible peut également être interprétée comme étant l'illustration d'une difficulté de changement de critère: l'enfant ne parviendrait pas à changer le référent après en avoir accroché un au nouveau label. On retrouve alors les difficultés de généralisation décrites par P. Aimard pour les enfants dysphasiques plus jeunes. Il s'agit d'une difficulté à étendre la signification d'un mot comprise pour un objet à d'autres objets (du même type ou de la même catégorie). Cette difficulté est révélatrice d'un manque d'imagination sur la langue, d'un manque d'intuition. Dans notre cas, les enfants qui lient dénomination de l'objet cible et nouveau label linguistique ne parviendraient pas à transformer ce lien en un autre en n'en conservant qu'une partie: la propriété commune. Ils resteraient "bloqués" dans une acception de ce nouveau mot.

La prise en compte de ce nouveau label a parfois même été complètement inexistante.
Certains enfants ont paru "sourds" à la nouvelle consigne. Le nouveau label n'est pas apparu dans leurs propos. La succession des différents types d'épreuves a probablement créé ce phénomène. Nous reviendrons plus loin et plus précisément sur ce point.

Certaines correspondances n'ont pas respecté la nature du nouveau label. Des enfants ont associé ce nom à un groupe de mots. L'équivalence est acceptable lorsqu'il s'agit d'une explication catégorielle (quand l'enfant ne trouve pas le terme générique), mais elle ne l'est pas lorsqu'il s'agit de correspondances avec des catégories très larges, voire floues, ou avec un schéma, une situation. L'enfant n'a pas saisi la subtilité de la correspondance avec le nouveau label.

Les résultats des enfants tout venant

Le nouveau label a été correctement pris en compte par la majorité des enfants tout venant. Seuls trois enfants font figure d'exception. Ce sont les trois plus jeunes de notre population. Ils ont parfois tenu compte de ce nouveau label mais, globalement, ils ont réalisé cette épreuve comme la précédente, en explicitant les liens entre les images, sans tenir compte du nouveau mot. Ceci est très probablement lié à la succession des épreuves, créant un phénomène de répétition, et aussi à une diminution de l'attention, à une fatigue en fin de séance.
La passation et l'analyse des résultats des enfants tout venant ont été très rapidement réalisées. Ces enfants sont parvenus sans difficulté à expliquer leur raisonnement.

Ce type d'épreuve, apparemment simple, s'est avéré source de difficultés pour les enfants dysphasiques. Il a révélé, dans sa pleine mesure, l'importance du langage dans l'activité de catégorisation, et la difficulté de l'exercice pour les enfants dysphasiques. L'analyse de leurs réponses a, de ce fait, nécessité beaucoup plus de temps.

Les résultats des enfants dysphasiques

L'analyse de l'utilisation du nouveau label linguistique conduit à l'éclatement de la notion de population d'enfants dysphasiques pour notre étude. En effet, seule une enfant réalise parfaitement l'activité: il s'agit de l'enfant dysphasique de 6 ans 8 mois. Les résultats des autres enfants sont très hétérogènes.
C'est dans le rapport au nouveau label linguistique que l'on distingue le plus de différences dans la population.
Un élément est néanmoins commun à tous les enfants dysphasiques (à l'exception de l'enfant de 6 ans 8 mois): aucun n'utilise correctement le nouveau label.
Pour le reste, il est difficile de donner une ligne commune, supplémentaire, à ces différentes réponses des enfants dysphasiques. L'hétérogénéité est interindividuelle et intra-individuelle.

Un tableau synoptique permettra de présenter les conclusions des analyses des réponses de chaque enfant. Nous tenterons ensuite d'en faire un résumé qui puisse convenir à chacun des enfants.

Tableau 9: **Utilisation du nouveau label linguistique par les enfants dysphasiques**

âges des enfants:	**Conclusions quant à l'utilisation du nouveau label linguistique**
6;3	L'enfant ne prête pas attention à la nouvelle consigne. La peluche a un effet perturbateur important. Le nouveau label linguistique n'est pas utilisé. Il est considéré, la plupart du temps, comme une nouvelle dénomination de l'objet cible.
6;8	Le nouveau label linguistique est parfaitement compris et utilisé. L'épreuve est totalement réussie.
7;7	Ses réponses créent un doute quant à l'utilisation du nouveau label linguistique: cet enfant ne va pas au bout de la correspondance, il accepte le choix schématique. Y a t-il réellement une correspondance au départ, ou sommes nous influencée par sa façon de donner les liens entre les images ? Ces doutes sont levés lors de la seconde séance: il n'utilise pas le nouveau label linguistique. Il procède de la même façon que pour l'épreuve précédente: il décrit les liens entre les images. Une exception se présente: pour la catégorie des animaux, il lie nouveau label et objet cible.
7;9	Le nouveau label est pris comme un autre nom de l'objet cible, sauf pour la première catégorie où il y a peut-être une équivalence, mais celle ci n'est pas explicitée. Lors de la seconde séance, la succession des deux types d'épreuves joue en défaveur de cet enfant pour les premières catégories, puis, certaines équivalences sont établies, mais, soit elles ne tiennent pas face au choix schématique, soit elles sont réalisées avec des schémas.
7;11	Cet enfant ne comprend pas comment il faut utiliser le nouveau label linguistique. Il n'en tient donc pas compte et réalise l'épreuve comme la précédente. Il semble plus attiré par les liens schématiques, probablement parce qu'ils sont source de création d'histoires plus que par un effet du nouveau label.
8;2	Lors de la première séance, la succession des épreuves influe sur la première catégorie, puis l'enfant semble saisir l'intérêt du nouveau label mais il n'explicite pas clairement la correspondance qu'il établit (il refuse 4 choix schématiques sur 5). Lors de la seconde séance, la succession des épreuves a plus d'effet: l'enfant perd en concentration et accepte certains choix schématiques. Au final, nous ne pouvons dire si l'enfant est en mesure ou non de réaliser correctement ce type d'épreuve. La succession des épreuves est un obstacle à l'observation d'une mise en œuvre éventuelle de ses capacités.

8;4	L'effet de succession des épreuves est manifeste: l'enfant met systématiquement les trois cartons bout à bout lors de la première séance, une conduite de persévération est même observable lors de la seconde séance (par la reprise du critère perceptif). L'enfant semble avoir compris que le nouveau label linguistique est important, et qu'il faut en tenir compte, mais il ne parvient pas à l'utiliser et se réfugie dans le même type de réponses que lors de l'épreuve classique. A l'effet provoqué par l'enchaînement des épreuves s'ajoute un problème de concentration, de fatigabilité. L'enfant peine en fin de séance.
8;5	Cet enfant procède de la même façon que lors de l'épreuve précédente. Il explique les liens entre les images. Ces liens peuvent être correctement explicités, il n'y a pas pour autant de correspondance avec le nouveau label linguistique. Celui-ci semble être pris pour une nouvelle façon de dénommer.
8;8	Lors de la première séance, le second choix est systématiquement refusé par la reprise du premier critère, forcément non pertinent. Cela pourrait aller dans le sens d'une validation des réponses de l'enfant, même s'il n'explicite pas de correspondance, seulement il utilise cette technique dans les deux sens: pour justifier un refus schématique comme un refus catégoriel. Lors de la seconde séance tous les choix sont acceptés. Il n'y a donc pas d'utilisation du nouveau label linguistique. Il ne peut y avoir un effet de répétition interne, en revanche, la succession des épreuves a peut-être joué lors de la seconde séance.
9;5	Le nouveau label linguistique est associé à l'objet cible, ou laissé de côté. L'enfant réalise ces épreuves comme les précédentes, sans tenir compte de la nouvelle consigne ou seulement en partie. Ceci peut s'expliquer par un problème de compréhension de la consigne, mais aussi par une diminution de l'attention, un comportement turbulent auxquels la peluche n'est pas étrangère.
9;6	Lors de la première séance, le nouveau label est compris comme un nouveau nom pour l'objet cible. L'épreuve est réalisée comme l'épreuve précédente, sans tenir compte de la suite de la consigne. Lors de la seconde séance, la prise en compte du nouveau label linguistique est très variable: une correspondance avec le terme générique est parfois observable, mais elle ne se maintient pas pour le second choix, et n'apparaît pas forcément pour la catégorie suivante. Ces résultats peuvent être interprétés différemment: la variété des catégories a peut-être eu un impact sur l'utilisation du nouveau label (par un effet de fréquence), la succession des épreuves a peut-être fait perdre le fil de la consigne, ou la tâche est peut-être trop difficile, sa compréhension étant fluctuante.
9;9	Cet enfant explicite les liens entre les images, comme lors de l'épreuve précédente, et n'utilise pas le nouveau label linguistique. Cependant, nous ne savons si c'est parce qu'il n'a pas compris la consigne ou si c'est parce qu'il ne sait pas comment utiliser le nouveau mot. En effet, cette nouvelle consigne induit une conduite préférentielle de choix catégoriels.
10;3	Cet enfant choisit toujours le catégoriel en premier, mais il n'explicite pas une correspondance avec le nouveau label linguistique et accepte le schématique en second. Est-ce lié à la succession des épreuves ? Il semble établir une correspondance mais poursuit par "*ça va ensemble*" pour le schématique. Mélange-t-il les deux consignes ? Tient-il d'abord compte du nouveau label linguistique pour ensuite associer la catégorie au schéma ?

10;3	Lors de la première séance, les correspondances sont aléatoires: parfois le terme générique, parfois l'objet cible, parfois le schéma. La succession des épreuves a provoqué une confusion de consignes pour certaines catégories. Lors de la seconde passation, l'épreuve est laborieusement réussie. L'enfant a saisi la différence de consigne.
10;9	Le nouveau label est pris de façon anecdotique: inutilisé lors de la première séance, il est compris comme une nouvelle façon de dénommer l'objet cible lors de la seconde. L'enfant réalise ce type d'épreuve comme le précédent, en enchaînant les choix et en les expliquant.
10;9	L'épreuve est réalisée comme la précédente. L'enfant n'explicite pas de correspondances. La succession des épreuves et la baisse d'attention manifeste de l'enfant jouent en sa défaveur. Il est possible que cet enfant ait obtenu de meilleurs résultats dans d'autres conditions.

A l'exception de l'enfant de 6 ans 8 mois [59], aucun enfant dysphasique de cet échantillon de population ne réussit ce type d'épreuve lors des deux passations. Un enfant de 10 ans 3 mois réussit laborieusement l'épreuve la seconde fois. Quant aux autres, l'utilisation correcte du nouveau label linguistique n'apparaît jamais sur l'ensemble d'une épreuve. L'hétérogénéité des résultats est aussi bien interindividuelle qu'intra-individuelle.

Parfois il semble que l'échec de certains enfants soit lié aux conditions de passation. Les enfants dysphasiques se sont montrés plus fatigables que les enfants de la population témoin. La succession des épreuves, la durée de la passation (pourtant ne dépassant jamais une vingtaine de minutes) a ainsi joué en leur défaveur.
Cette fatigabilité plus importante des enfants dysphasiques peut expliquer que, dans certains cas, les catégories médianes [60] aient été mieux réalisées que celles présentées en dernier.

Le nouveau label linguistique a été souvent inutilisé. Les enfants ont persisté dans l'explicitation des liens sans tenir compte de la nouvelle consigne.
La succession de deux types d'épreuves empruntant le même type de matériel peut induire une confusion. Mais, elle ne permet pas d'expliquer entièrement ce phénomène de mise à l'écart du nouveau label linguistique par les enfants dysphasiques puisque les enfants tout venant n'y ont pas été sensibles.

[59] Comme nous l'avons précisé auparavant, l'étude des résultats de cette enfant est volontairement séparée de celle des autres cas. Ses résultats font figure d'exception, et méritent, de ce fait, un traitement spécifique.
[60] à savoir les animaux, les meubles et parfois les aliments.

Cependant, l'enchaînement des épreuves a probablement gêné l'éventuelle apparition d'une réponse correcte pour la première catégorie. Chez les enfants tout venant, notamment les plus jeunes, cet effet était observable, la première catégorie assurant la transition entre les deux épreuves. Certains enfants ont répondu à la nouvelle consigne en appliquant la méthode de l'ancienne. Ils se sont ensuite rendu compte de leur erreur et ont pu ajuster les réponses suivantes en conséquence.

Fatigabilité et effet de transition peuvent expliquer les meilleurs résultats aux catégories animaux et meubles de certains enfants. Mais ces meilleurs résultats sont peut-être aussi le fait des catégories elles-mêmes. Une passation avec une distribution différente des catégories permettrait de répondre à ce dilemme.

Pour d'autres enfants, la répétition de la consigne, avec la succession des catégories, a fini par susciter un intérêt pour le nouveau label linguistique et a abouti à une utilisation de celui-ci. Cela permet d'expliquer le progrès dans les réponses de certains enfants.

Les résultats sont donc très variables d'un enfant à l'autre. On ne peut plaquer un modèle de compréhension des résultats dans leur ensemble. Un enfant peut enchaîner les types d'épreuves, mais se fatiguer en fin de séance. Un autre peut avoir besoin de temps pour changer de modalité de réponse et mieux réussir à la fin. Il s'agit d'explications au cas par cas.

Cette mise de côté du nouveau label linguistique n'a pas permis l'apparition de l'utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels, même lorsque celle-ci était observable pendant l'épreuve antérieure.

Contrairement aux enfants tout venant et à la population de O. Houdé, les enfants dysphasiques n'ont pas fait preuve d'une préférence nette pour les choix catégoriels avec ce type d'épreuve.

Seuls quatre enfants présentent cette utilisation préférentielle, il s'agit de l'enfant de 6 ans 8 mois, et de trois autres enfants qui ont réalisé l'épreuve comme la précédente, en conservant le premier choix catégoriel.

Il est difficile de dégager l'impact du nouveau label linguistique de celui de la présence de choix schématiques. Nous ne pouvons procéder à une comparaison exacte de l'existence d'une conduite préférentielle de choix catégoriels entre les deux types d'épreuves et attribuer la différence de résultats au seul nouveau label linguistique. Peut-être est-ce aussi

dû à ces choix schématiques ? En effet, certains enfants semblaient se précipiter sur les liens schématiques pour les expliquer. Il est possible que ce comportement ait été induit par les séances d'orthophonie avec les histoires séquentielles à raconter. L'enfant se retrouve alors, en réagissant de la sorte, dans une situation déjà connue.
Il faudrait, pour pouvoir trancher, tester choix schématique versus choix catégoriel sans nouveau label linguistique. Mais les résultats ne seraient plus comparables à ceux de l'étude de O. Houdé...

L'établissement d'une correspondance entre le nouveau label linguistique et l'objet cible ne concerne que les enfants dysphasiques, ce qui témoigne d'un manque de spontanéité face au langage.[61]

Ne pas savoir comment utiliser ce nouveau mot, ou ne pas percevoir son utilité, c'est à dire saisir l'importance du nouveau label linguistique sans parvenir à l'exploiter, ou ne pas saisir son importance, la différence peut paraître minime. Elle est en fait très importante.
Cette différence, difficile à détecter, donne un indice quant aux capacités en développement de l'enfant. L'enfant qui hésite, qui tâtonne en accordant différentes valeurs au nouveau label linguistique, commence à saisir l'importance des mots, le fonctionnement du langage, son utilité. Cet enfant évolue, et commence à aller au delà d'une simple dynamique d'apprentissage.
Nous devons cependant être prudente quant à cette affirmation. Elle ne repose que sur un seul type d'épreuve. Il s'agit d'une indication pour des recherches complémentaires.

Réponses aux remarques concernant un éventuel effet de répétition

L'effet de répétition interne à l'épreuve est sensible lorsque l'épreuve est parfaitement réussie. Les enfants dysphasiques n'y ont manifestement pas accès.
Cet effet peut également apparaître lorsque l'enfant se bloque dans une modalité de réponse. Bien souvent, ce phénomène est imputable à la succession des épreuves, et pas

[61] Nous renvoyons le lecteur aux hypothèses interprétatives données plus haut.

seulement à la répétition interne de l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique. En fait, l'enfant enchaîne les épreuves en y répondant de la même façon.
Mais, la proximité de deux types d'épreuves n'a gêné que les enfants dysphasiques, à l'exception des trois enfants tout venant les plus jeunes. Un enfant dysphasique a même fermé les yeux et pris au hasard une paire d'images pour son premier choix. Nous espérions pouvoir limiter cet effet, notamment grâce à la peluche. Mais celle-ci a parfois eu un effet contraire à celui attendu. Au lieu d'être un appui pour la nouvelle consigne, elle a écarté l'enfant de celle-ci. Elle l'a déconcentré.
Dans certains cas, la succession des épreuves a rendu difficile l'analyse des justifications.[62] Par exemple, l'enfant de 9 ans 9 mois semble avoir établi une correspondance entre le nouveau label linguistique et une notion catégorielle à certaines occasions. Mais il a ensuite accepté le lien schématique. Est-ce par association, ou la correspondance a t-elle été oubliée, ou peut-être n'était-elle pas réellement établie ? Nous ne pouvons répondre à ces questions. L'enfant n'apporte pas suffisamment d'éléments. Cet exemple illustre une autre difficulté de ces enfants dysphasiques: expliquer leur compréhension de la consigne est trop complexe pour eux.

4. Retour sur le cas particulier de l'enfant ayant une dysphasie réceptive

Les résultats de l'enfant dysphasique de 6 ans 8 mois sont nettement différents de ceux des autres enfants. Reprenons rapidement ses résultats aux différentes épreuves:
Lors des épreuves de choix imagé forcé, cet enfant a parfaitement explicité les deux types de liens entre les images. Il a opté pour des premiers choix catégoriels, en les justifiant avec le terme générique ou avec une explication catégorielle. Il a perçu l'enchaînement des catégories, la passation a donc été rapide et correctement réalisée.
Lors des épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, une conduite préférentielle de choix catégoriels était observable, avec le refus systématique des choix schématiques. Cet enfant a correctement utilisé le nouveau label linguistique, il a établi une correspondance entre celui-ci et le terme générique. Le refus du choix schématique a été

[62] Une passation en cinq fois, un moment pour chaque épreuve, aurait été plus appropriée. Elle n'a pas été réalisable.

expliqué par la reprise du terme générique et par le fait que les images n'appartiennent pas à la même catégorie.
Les quatre épreuves de choix imagé forcé ont donc été parfaitement réussies par cet enfant. Ces résultats font figure d'exception parmi ceux des autres enfants de notre population. Aucun enfant dysphasique n'aboutit à une réussite aussi complète, et c'est seulement à partir de 7 ans 11 mois que les enfants tout venant obtiennent ce score.
Peut-on imputer cette différence remarquable à la différence de diagnostic ? Est-ce parce qu'il s'agit d'une dysphasie réceptive ?
Il s'avère que notre échantillon de population ne contient pas d'autres enfants présentant ce type de dysphasie. Nous ne pouvons donc réaliser de comparaison selon ce critère et devons rester au stade des hypothèses. Il serait intéressant de réaliser cette expérimentation auprès d'autres enfants ayant une dysphasie réceptive.

Nous avons ainsi quelques éléments permettant d'appréhender les capacités de catégorisation des enfants dysphasiques. Des catégories apparaissent, des liens catégoriels sont établis, ils ont la priorité, mais pas toujours. L'introduction d'un nouveau label linguistique, de choix schématiques, perturbent beaucoup l'utilisation préférentielle de conduites de choix catégoriels. Qu'en est-il lorsqu'il n'y a pas de contrainte de choix, quand l'enfant a la liberté de regroupement, d'arrangement ? Le catégoriel apparaît-il comme un moyen de regroupement privilégié ou observe t-on une logique propre à ces enfants ?

C. L'épreuve d'arrangement d'images

Pour l'analyse de cette épreuve, deux éléments suscitent notre intérêt :

- La dénomination des images.

Nous faisons l'hypothèse que la manipulation mentale antérieure provoquée par les épreuves de choix imagé forcé, en plus de l'effet de fréquence dans la langue de ces éléments, ne feront pas apparaître de manque du mot.

- La formation des paquets et la justification de ceux-ci.

Une étude de population est plus difficile à réaliser étant donné la variété de paquets possibles, néanmoins certains patrons de réponses apparaissent. Le terme "patron" correspond à des types de regroupement basés sur plusieurs critères. Nous les détaillerons plus loin.

Les enfants retrouvent dans cette épreuve les images séparées et mélangées des objets cible et choix schématique, catégoriels des épreuves précédentes.

1. La dénomination

Chaque enfant a dû dénommer les images après les avoir regroupées dans les sacs en plastique transparent. Cette dénomination a confirmé, pour certaines images, une lecture différente de celle attendue.

a. Des dénominations particulières

La dénomination d'images vient confirmer ce qui avait été observé lors des épreuves de choix imagé forcé: certaines images sont effectivement source de confusion.
Le maillot de bain est devenu "slip" ou "culotte" pour 15 enfants dysphasiques sur 16 et pour 12 enfants tout venant sur 14. L'image n'était donc pas suffisamment lisible pour figurer cette différence entre le slip et le maillot de bain.
La nappe a été reconnue comme table par 8 enfants dysphasiques et 4 enfants tout venant.
La gaufre est devenue, pour certains enfants, du chocolat, du beurre, des petits choux, du lait, ou encore des oignons… et les haricots verts: des petits pois, des frites et même un nouveau genre de gâteau !
Ces différences d'interprétation n'ont cependant pas gêné la bonne réalisation des épreuves, puisque répondant aux mêmes exigences que celles voulues.

La moissonneuse-batteuse n'a pas été dénommée, sauf par 3 enfants tout venant.

Pour certaines images, la dénomination a mis à jour une connaissance imprécise du vocabulaire: le camion de lait et la bétaillère ont été simplifiés en "camion", le buffet et la commode ont chacun été dénommé "meuble". Ces éléments sont parfois devenus gênants pour les enfants recherchant un terme générique.

Une image a particulièrement provoqué des digressions: la tarte. Elle a suscité beaucoup d'interprétations quant aux types de tartes, et de commentaires sur ceux-ci. Ce même phénomène est apparu, mais moins souvent, pour les autres aliments.

La dénomination a également permis l'exploration de l'aspect synonymique du français. La botte de paille est devenue du foin, le gardien est devenu gendarme, la poule s'est vue changée en coq, le pull en veste ou en T-Shirt, la locomotive en train, etc. Ces termes ont évidemment été acceptés.

A ces éléments, vient s'ajouter un effet lié à la proximité des épreuves: le nouveau label linguistique a parfois été réutilisé par des enfants. Il a occasionné des erreurs dans la dénomination du lion: le nouveau label linguistique pour la catégorie des animaux étant "til", certains enfants ont dénommé le lion "tigre". Lors de la demande de justification, certains enfants ont tenté de retrouver le mot inventé. Il ne s'agit pas forcément de conduites de persévération, c'est peut-être simplement une tendance à la mémorisation.

Toutes ces dénominations particulières concernent aussi bien les enfants dysphasiques que les non dysphasiques. Elles n'introduisent pas de différence entre les deux populations.

b. Comparaison enfants dysphasiques / enfants tout venant

Nous n'avons pas observé de troubles de l'évocation lexicale pour ces images chez les enfants dysphasiques. Au contraire, les enfants tout venant ont parfois eu plus de difficulté à donner le terme adéquat. En effet, les enfants dysphasiques sont plus habitués à ce genre de tâche, ils ont d'ailleurs très souvent commencé par dénommer les images lors des épreuves précédentes, alors qu'il ne s'agissait pas de notre consigne.

Les enfants dysphasiques ont souvent expliqué les images en plus de les dénommer, ceci avant que nous ne leur demandions de justifier leurs regroupements. La dénomination a ainsi été complétée d'explications concernant la fonction, la constitution... Cette attitude semble reposer sur la peur de se tromper de mot, de ne pas être compris.

La commode a été dénommée "tiroir" par deux enfants dysphasiques. Nous ne savons comment interpréter cette dénomination.[63] S'agit-il d'un problème de lecture de l'image, d'une paraphasie, de la prise en compte d'un seul élément au lieu d'un tout ? Cette dénomination particulière n'étant apparue que pour deux enfants, nous ne pouvons conclure quoi que ce soit pour les enfants dysphasiques. La littérature signale des anomalies dans la description d'images par certains enfants dysphasiques. Il ne s'agirait pas de troubles gnosiques mais de déficits plus particuliers. Ce n'est pas notre propos dans cette étude, et nous renvoyons le lecteur intéressé à ces publications.

2. La formation de paquets

a. Remarques générales

Notre protocole comprenait une ébauche, c'est à dire une aide possible pour les enfants ne parvenant pas à commencer un regroupement d'images. Cette ébauche n'a jamais été nécessaire.

Les arrangements d'images sont tous cohérents. Ils trouvent tous justification dans la bouche de l'enfant. En effet, tous les enfants sont parvenus à expliquer la logique sous jacente à leurs choix. Les motifs de regroupement se sont d'ailleurs révélés stables: les enfants se souvenaient parfaitement de ce qui avait motivé leurs regroupements après avoir fini l'ensemble de l'épreuve. D'autre part, ils ont été capables de donner un nom au paquet après que chaque paquet ait été passé en revue, et de changer rapidement une image de paquet, si nécessaire.

[63] Peut-être est-ce à relier à l'absence de liens perceptifs ?

b. Les différentes possibilités d'arrangement: types de lien et impact du nombre de sacs en plastique transparent

Selon O. Houdé, les possibilités d'arrangement sont au nombre de trois : perceptif, schématique et catégoriel (il rassemble taxonomique et "case à remplir"). D'après nos résultats, à ces trois motifs de regroupement s'ajoute un quatrième, mêlant justification catégorielle et schématique. Les différentes possibilités de réponses peuvent être distribuées ainsi:

- lien uniquement catégoriel,
- lien catégoriel et schématique,
- lien uniquement schématique,
- lien perceptif.

Le lien perceptif est un critère de regroupement qui a été utilisé à une seule occasion: l'enfant tout venant le plus jeune a rassemblé commode et buffet sous le motif de la ressemblance perceptive. Aucun autre lien perceptif n'a motivé d'autres arrangements.

Le "patron de réponse" correspond au double motif de regroupement: catégoriel et schématique. Il est observable dans les arrangements des deux populations. Il s'agit du regroupement des images présentées à l'enfant pour une même catégorie, dans le cadre des épreuves de choix imagé forcé. Par exemple, pour la catégorie des animaux, on retrouve ensemble : le lion, la poule, le zèbre, le crocodile et l'éléphant (la catégorie des animaux) associés au schéma, à savoir le gardien et la cage. Ces images forment un patron de réponse lorsqu'elles sont regroupées à l'épreuve d'arrangement.
Les patrons de réponse peuvent résulter d'une mise en mémoire par l'enfant des paires auparavant présentées. La justification permet alors de lever le doute: lorsque l'enfant explicite les liens entre les images, il a pu procéder par mémorisation, mais une activité de raisonnement logique s'est également mise en place.

Le nombre de sacs en plastique transparent peut également influencer les choix d'arrangement d'images. Les cinq sacs sont comptés devant l'enfant. Il a ainsi le choix de respecter le nombre de sacs en créant le même nombre de paquets, en laissant des images

de côté ou non. Il peut dépasser ce nombre et réaliser plus de paquets. Dans la population testée, aucun enfant n'a réalisé moins de cinq paquets.

c. Résultats

Les résultats des enfants tout venant sont globalement homogènes. En revanche, ceux des enfants dysphasiques sont très variables. Une présentation des résultats par la méthode de l'appariement n'est donc pas pertinente. Nous présenterons synthétiquement les résultats des enfants tout venant. Nous nous intéresserons ensuite aux arrangements des enfants dysphasiques et aux nouveaux éléments ainsi dégagés et relatifs à leurs capacités de catégorisation.

c.1. Résultats des enfants tout venant

Plus de 70 % des enfants tout venant réalisent un nombre supérieur de paquets à celui de sacs disponibles.

Quelques patrons de réponse apparaissent, mais ce sont les regroupements catégoriels qui dominent. Pour quatre enfants, les regroupements reposent exclusivement sur une base catégorielle. Leurs catégories sont celles des épreuves de choix imagé forcé mais pas seulement. Certains enfants ont regroupé les êtres vivants, d'autres les humains, et souvent apparaît une catégorie assez large: "les choses" qui permet de regrouper les images restantes. Ce fait est intéressant. Nous l'interprétons comme la création d'une catégorie par défaut, preuve d'une bonne appropriation du concept de catégorie dans le cadre de la passation.

Quant aux autres enfants, on dénombre quelques regroupements situationnels, qui sont souvent issus du rassemblement des images restantes.

c.2. Résultats des enfants dysphasiques

Les résultats des enfants dysphasiques ne peuvent pas être résumés par un constat général quant à leurs capacités de catégorisation. La raison en est une forte hétérogénéité inter et intra individuelle.
L'étude de l'utilisation du nouveau label linguistique nous avait conduit à présenter les résultats enfant par enfant. Ce procédé pourrait être repris ici. Pour des raisons de commodité, nous choisissons de présenter quelques cas parmi les 16 étudiés. Ce raccourci dans l'exposé ne nuit pas, comme nous le verrons, à la synthèse finale.

- Une logique apparemment proche de celle des enfants tout venant

L'enfant de 8 ans 8 mois réalise cinq catégories, dont la catégorie des aliments, et la catégorie des meubles élargie aux objets de la maison. Les catégories animaux, vêtements et véhicules sont complétées par leurs schémas respectifs, toujours avec les justifications en conséquence, c'est à dire avec les liens catégoriels et situationnels. L'enfant a peut-être mémorisé la présentation des images, mais ses explications mettent en évidence un raisonnement sous jacent comparable à celui des enfants tout venant.
Pour l'enfant de 8 ans 2 mois, la conclusion pourrait être analogue. Mais l'analyse fine de ses résultats conduit à une interprétation tout autre.
Cet enfant regroupe d'abord trois catégories: les animaux, les aliments et les véhicules. La catégorie des meubles est également formée, mais la justification est situationnelle. (L'enfant ne peut être pénalisé pour cela.) Les regroupements réalisés semblent indiquer une logique sous jacente proche de celle des enfants tout venant, même si l'enfant ne forme pas d'autres catégories que celles vues auparavant. Mais, les autres arrangements infirment cette hypothèse. La catégorie des vêtements devient celle des "trucs pour la neige" et intègre la luge. Le sixième regroupement n'est compréhensible que par l'explication de l'enfant: il est directement issu de son propre vécu. L'enfant ne procède plus par liens catégoriels. Il est possible que la baisse de ses résultats soit liée à la fatigue de la fin de la passation. Mais, si ses capacités de catégorisation y sont réellement sensibles, cela démontre que les catégories ne sont pas immédiates pour lui.

- Un raisonnement situationnel

Les enfants de 7 ans 11 mois, 8 ans 5 mois et 9 ans 6 mois rassemblent les images selon des situations, des schémas. Parfois des patrons de réponse apparaissent. Mais, seule la catégorie des animaux persiste, avec l'utilisation du terme générique. Les autres justifications sont situationnelles. Ces enfants sont dans la construction de scénarii, ceux de l'enfant de 9 ans 6 mois étant parfois difficiles à suivre du fait d'une grande imagination. Le fait que la catégorie des animaux soit donnée ne permet pas d'assurer la présence de capacités de catégorisation. Au contraire, on observe, par l'absence de catégories à ce type d'épreuve, un déficit dans les capacités d'abstraction, capacités qui permettent l'établissement de catégories. La rééducation orthophonique, avec les histoires séquentielles à raconter, ne permet pas d'expliquer l'attitude de narration de ces enfants. Des catégories devraient émerger.

- Entre situationnel et catégoriel: la difficulté de l'analyse et de l'interprétation

L'enfant de 9 ans 5 mois réalise les 5 patrons de réponse mais, "oublie" ensuite la moitié des justifications pour 4 d'entre eux. Ainsi, la justification est uniquement catégorielle pour les meubles et les véhicules et, uniquement situationnelle pour les vêtements et la nourriture. Le comportement de l'enfant, son énervement, associé à une hypospontanéité verbale peuvent expliquer ce phénomène, et permettre de le considérer comme un oubli. Mais ses réponses nous obligent à nuancer l'importance des liens catégoriels à ses yeux.
L'enfant de 7 ans 7 mois réalise également les 5 patrons de réponse, avec une justification catégorielle mais parfois sans lien schématique. Est-ce un oubli ou le patron forme-t-il une catégorie pour lui ? La réutilisation d'une même formulation ("*c'est la même famille*") suscite également des doutes. L'enfant manifestant un vif empressement, il est plus probable que les catégories correctes soient sous-jacentes, d'autant plus qu'elles ont été données lors des épreuves précédentes. Mais, cette seule épreuve ne permettrait pas de trancher.

- Un fonctionnement par contiguïté

L'enfant de 10 ans 3 mois réalise une majorité de liens catégoriels. Seulement, il regroupe aussi vêtements, humains et botte de paille:

" *Tout ça c'est des habits... ça c'est des humains... ça c'est du foin...*
alors lui (le fermier) *il prend le foin... et elle* (image de la tête d'enfant)...
elle prend les habits... et lui (le gardien), *il a rien !* "

Ce regroupement se situe plus dans la juxtaposition d'éléments associés que dans la constitution d'un tout homogène et cohérent. En effet, cet enfant réalise d'abord deux catégories, et y ajoute la botte de paille. Il établit ensuite des liens qui ne concernent qu'un élément de chaque catégorie. Cette organisation semble ainsi basée sur la contiguïté. Des réminiscences des épreuves antérieures peuvent expliquer ce regroupement, mais lorsque nous demandons à l'enfant de donner un nom au paquet, il regroupe à nouveau en catégories. Il aurait pu rassembler les images en réutilisant les liens situationnels. La base de regroupement est bien la contiguïté.

- Un raisonnement non abouti

L'enfant de 6 ans 3 mois ne va pas au bout de la formation de ses paquets: ses justifications permettraient d'inclure d'autres images. En effet, 13 images sur 35 restent de côté.
Cet enfant réalise des patrons de réponse plus ou moins complets, avec des justifications catégorielles et situationnelles pour 3 d'entre eux, et seulement situationnelle pour les meubles et la nourriture. Ses résultats découlent d'une mise en mémoire des images vues ensemble auparavant, et d'un raisonnement non abouti car l'ensemble est très flou et les catégories ne sont pas saillantes. Cet enfant n'est pas concentré, mais cela n'explique pas tout. L'enfant tout venant du même âge a réalisé des regroupements catégoriels complets, sans y associer les schémas, à l'exception des aliments. Seul le camion de lait a été mis de côté, pour sa particularité de transport. Les résultats de l'enfant dysphasique sont donc inférieurs. Ses capacités de catégorisation ne semblent pas complètement exploitées, ou peut-être ne sont-elles que superficielles... En totalisant les justifications des épreuves précédentes, les cinq catégories apparaissent, mais l'enfant ne les utilise pas de façon

préférentielle. Il semble donc que cet enfant soit capable d'établir des liens catégoriels, mais que ceux-ci ne soient pas perçus comme essentiels.

Certains arrangements ont été expliqués par un lien qui n'était pas celui attendu. La justification était donc essentielle pour ne pas calquer notre interprétation au regroupement de l'enfant.

Certaines images ont également été rassemblées pour des motifs ne leur étant pas typiques. Par exemple, le fermier, avant d'être un homme travaillant dans une ferme, a été considéré, par certains enfants, comme étant d'abord une personne porteuse de vêtements. Le même raisonnement a été appliqué au gardien. Ces deux images ont alors été mises avec les vêtements.

La cage, au lieu d'être "un espace clos par des barreaux pour enfermer des animaux" [64] a parfois été considérée comme étant d'abord un élément qui peut rouler. Elle a été associée, de ce fait, aux véhicules.

La botte de paille est devenue d'abord un aliment pour le cheval, et a été associée à la nourriture.

Ces arrangements d'images sont corrects. Une logique sous jacente les explique, mais celle ci ne fait pas appel aux éléments les plus saillants, les plus typiques des objets. L'inclusion est réalisée sur une base différente.

Ce fait est apparu pour un seul enfant tout venant, celui de 7 ans 11 mois, qui en regroupant les êtres vivants, y a associé le bouquet de fleurs. Il concerne 7 enfants dysphasiques.

Ces explications de cas mettent en évidence la variété des arrangements pour un même enfant, et pour l'ensemble de la population d'enfants dysphasiques. Il n'y a pas de croissance régulière dans l'utilisation des liens catégoriels. Certains enfants réalisent des arrangements qui les rapprochent des enfants tout venant. D'autres, au contraire, restent dans des liens situationnels, dans un accrochage au vécu, ce qui témoigne d'un déficit des

[64] Cette définition est extraite du Petit Larousse 2003.

possibilités d'abstraction. (Ces enfants ne sont pourtant pas les plus jeunes.) Quelques raisonnements particuliers apparaissent, comme le raisonnement par contiguïté. D'autres enfants, encore, semblent hésiter entre choix catégoriel et choix situationnel.
L'épreuve d'arrangement d'images ne met pas à jour de points communs entre les enfants dysphasiques. Elle cristallise leurs différences.
Bien sûr, on peut conclure rapidement à une anormalité des capacités de catégorisation de ces enfants en référence aux résultats des enfants tout venant, mais nous ne pouvons nous contenter de ce constat face à un enfant, toujours singulier.

Pour terminer cette analyse, intéressons nous à l'enfant de 6 ans 8 mois dont les résultats aux épreuves précédentes ont brillé par leur différence:

- L'enfant présentant une dysphasie réceptive

Cet enfant semble un peu perdu face à la nouvelle consigne. Il forme néanmoins trois catégories (les habits, les animaux, et les meubles) qu'il explicite avec le terme générique, et deux catégories (aliments et véhicules) qu'il associe à leurs schémas respectifs. Les justifications sont en conséquence.
La catégorie des aliments a été réduite à celle des "desserts" par suppression des haricots verts.
Les schémas des catégories animaux et vêtements sont traités à part.
Quant au schéma de la catégorie des meubles, il n'est pas reconnu et rejoint les haricots verts dans le tas d'images restantes.
Cet enfant ne présente pas une logique particulière. Il réalise plutôt correctement l'épreuve. Ses choix de liens ne sont pas stables, mais ils ne le sont pas forcément plus chez les enfants tout venant.
Ses résultats à l'épreuve d'arrangement d'images sont dans la lignée d'analyse de ses capacités: alors qu'il a le choix de procéder de la manière dont il le souhaite, il réalise plus de liens catégoriels... Il n'a pas une réussite exceptionnelle à cette dernière épreuve, mais ses résultats laissent penser qu'il a de bonnes capacités de catégorisation.

CONCLUSION

Au cours de ce travail, nous nous sommes interrogée sur les capacités de catégorisation des enfants dysphasiques. La réalisation de catégories permet l'organisation des perceptions du monde environnant et, de ce fait, l'adaptation à celui-ci. Or, le langage contribue à l'établissement de ces catégories. Dans ce cas, comment les enfants dysphasiques, enfants dont le langage ne se développe pas normalement, peuvent-ils s'adapter au monde environnant et comment organisent-ils leurs perceptions de ce monde ?

Pour répondre à ces questions, nous avons utilisé et adapté un protocole créé par O.Houdé afin d'étudier les capacités de catégorisation de 16 enfants dysphasiques et de les comparer à celles d'enfants du même âge, mais sans trouble du langage. Ce protocole était constitué de cinq épreuves, quatre demandant à l'enfant de choisir entre deux types de liens entre des images, et une cinquième permettant la réalisation de tout type d'arrangement. Ces épreuves ont été choisies car elles sont décrites par O. Houdé comme étant des "supports contextuels optimaux" permettant l'apparition de conduites préférentielles de choix catégoriels, pour des enfants tout venant de 6 ans.

Nous avons ainsi pu découvrir plusieurs éléments importants concernant les capacités de catégorisation des enfants dysphasiques.

Ces enfants sont capables d'établir des liens catégoriels, schématiques et perceptifs comme les enfants tout venant. Mais, proportionnellement, on dénombre plus de liens schématiques. Les liens catégoriels sont réalisés, mais sont moins nombreux. Quant aux liens perceptifs, ils sont étonnamment oubliés par une grande partie des enfants.

Ces enfants ne présentent pas tous une conduite préférentielle de choix catégoriels, alors que les activités utilisées mettent en évidence cette conduite pour des enfants tout venant de 6 ans. Les liens catégoriels sont réalisés mais pas toujours préférés. Il s'avère que les enfants dysphasiques de cette population ont parfois établi des liens catégoriels, mais sans en percevoir la supériorité face aux autres types de liens. Ainsi, le processus d'abstraction nécessaire à l'établissement de catégories est possible. Mais le jugement des liens, observable chez les enfants tout venant, n'est pas toujours aussi abouti chez les enfants dysphasiques.

L'utilisation préférentielle d'une conduite de choix catégoriels, encore relativement présente lors des épreuves de choix imagé forcé classiques, est devenue pratiquement absente lors des épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique. Il est difficile de dégager l'impact du nouveau label linguistique de celui de la présence de choix schématique. Cependant, nos hypothèses interprétatives ont toutes mené au constat d'une fragilité de la présence des catégories, et d'un manque d'intuition face au langage, manque d'intuition qui caractérise d'ailleurs ces enfants.

La variété des correspondances avec le nouveau label, puis les arrangements différents des enfants nous ont conduit à modifier notre étude qui est passée d'une approche par population à celle du cas par cas, l'hétérogénéité étant inter et intra individuelle.
Ce fait illustre bien, à nouveau, la difficulté d'appréhender **la** dysphasie, étant donné l'hétérogénéité toujours manifeste de ces enfants, dans un domaine d'étude, ici, non verbal.

Nous avons bien montré l'existence d'un impact du déficit langagier sur les capacités de catégorisation. Nous avons également mis en valeur la variété des réponses individuelles des enfants dysphasiques par rapport aux enfants tout venant. S'ouvre ainsi un champ de recherches complémentaires dont l'objet serait d'établir des relations fines entre certains résultats observés et certains troubles dysphasiques.

Ce travail nous a permis de réaliser l'ampleur des difficultés d'adaptation qui attendent les enfants dysphasiques. Le langage revêt une telle importance pour l'être humain, pour son développement et son épanouissement. Ces cas si complexes nous le montrent à l'envi : le langage doit être considéré dans l'ensemble du développement de l'individu. Dans le cadre de la dysphasie, il semble que l'étude de cas ait encore beaucoup à apporter aux professionnels.
Ce travail nous rappelle qu'on ne peut appliquer aux enfants porteurs d'un même diagnostic une même méthode rééducative: il faut savoir rester à l'écoute du patient et garder en soi l'envie permanente d'inventer et de réinventer la rééducation.

Repères bibliographiques

Dictionnaire

Vocabulaire de sciences cognitives
HOUDE O., KAYSER D., KOENIG O., et al.
Paris: Ed. PUF, 1998.

Ouvrages

AIMARD P., *Les débuts du langage chez l'enfant,*
Paris: Ed. Dunod, 1996.

GERARD C.-L., *L'enfant dysphasique,*
Bruxelles: Ed. De Boeck, 1993.

HOUDE O., *Catégorisation et développement cognitif,*
Paris: Ed. PUF, 1992.

PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant,*
Paris: Ed. Delachaux et Niestlé, 1978,1994.

PIAGET J., INHELDER B., *La genèse des structures logiques élémentaires,*
Neuchatel: Ed. Delachaux (2ème édition), 1967.

Thèse et Mémoire

BERNARDI M., *L'enfant dysphasique: le développement cognitif et son cadre. Etude psychopathologique,*
Thèse de Doctorat, Psychologie clinique, Paris V, 1996.

De TROGOFF J., *Exploration des conduites d'enfants dysphasiques au travers d'activités de langage et d'activités de raisonnement logique,*
Mémoire d'Orthophonie, Strasbourg, 2002.

Articles

BERNARDI M., Troubles des contenants linguistiques, dysphasie et qualité de vie. *Psychiatrie de l'enfant,* 1993.

BOUTARD C., La mémoire sémantique de l'enfant dysphasique. *Entretiens d'Orthophonie, Entretiens de Bichat,*
Ed. Expansion scientifique française, 2001.

Internet

http://www.snuipp.fr/article270.html

Références complémentaires

Classifications

Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement (CIM 10),
Paris: Ed. Masson (traduction française), 1994.

Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM IV),
Paris: Ed. Masson (traduction française), 4ème édition, 1996.

Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent,
MISES R., document destiné aux intersecteurs de pédopsychiatrie, 1987.

Ouvrages et articles

AJURRIAGUERRA, *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*,
Paris: Ed. Masson (2ème édition refondue), 1977.

AJURRIAGUERRA et al., *Problèmes de psycholinguistique*,
Paris: Ed. PUF, 1963.

DIATKINE R., Problèmes cliniques et thérapeutiques des dysphasies graves de l'enfance, *Revue de Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 1984.

LEVI-PIPERNO, Troubles spécifiques de la communication et dysphasie évolutive, *Revue de Neuropsychiatrie de l'Enfance*,1984.

Annexes

Le protocole expérimental

Annexe 1: Les consignes

Annexe 2: Les épreuves

Annexe 3: Les images

Eléments statistiques de l'analyse:

Annexe 4: Liste des tableaux et graphiques

Annexe 1: Les consignes

1. Choix-imagé forcé

Demande de choix initial

" Regarde (*désignation de l'objet –cible*). Avec quoi ça va le mieux ?

Avec ça ? (*désignation d'une paire et mise côte à côte*)

ou avec ça ? (*idem pour la deuxième paire*) Tu préfères quoi ?"

Reformulation

" On met ensemble comme ça ? (*juxtaposition avec la première paire*)

Ou comme ça ? (*idem avec la deuxième*) C'est quoi le mieux ?"

Demande de justification

"D'accord, on les met ensemble. (*mise en avant de la paire choisie par l'enfant*)

Pourquoi ? "

Reformulation

"Pourquoi tu les mets ensemble ?"

Demande de second choix

"Et, avec ceux-là ? (*placer l'objet -cible avec la paire non choisie par l'enfant*)

On peut le mettre avec ceux-là ?"

Reformulation

"On peut les mettre ensemble aussi ?

Oui ? Non ? "

Demande de justification

"Et pourquoi on peut / on ne peut pas les mettre ensemble ?"

2. Choix-imagé forcé avec nouveau label linguistique

Demande de choix initial

[**Pour la présentation:** " Tu vois ce nounours ? (*lui faire dire bonjour, l'animer un peu*)
Il ne parle pas comme nous... Il ne dit pas les mêmes mots que nous.]

"Pour le nounours, ça, c'est un ... (*image de l'objet cible*). Alors on va mettre le ... avec les autres ... (*installation des paires*)

On met comme ça ? (*placer l'objet cible à côté d'une paire*) et on dit que c'est tous les... . Ou comme ça ? (*près de l'autre paire*) c'est tous les... ?

Tu choisis quoi ?

Il faut mettre tous les ... ensemble. "

[bonnet = "pox"; lion = "til"; gâteau = "bub"; table = "rep"; tracteur = "gam"]

Reformulation

"Le nounours dit: ça, c'est un ... . Alors, tu vas mettre tous les ... ensemble.

Comme ça ? ou comme ça ? On les met comment ?"

Demande de justification

"D'accord, on les met ensemble (*mise en avant de la paire choisie par l'enfant*).

Pourquoi ? On peut dire c'est tous les... ? "

(Pourquoi on peut dire c'est tous les ...?)

Demande de second choix

"Et, avec ceux-là ? (*placer l'objet cible avec la paire non choisie par l'enfant*)

On peut dire c'est tous les ... aussi ?"

Reformulation

"Le nounours, il dit: "ça c'est un...".

Alors on peut mettre le ... avec ça ? (*paire non choisie en premier*) et dire que c'est tous les ... aussi ? Oui ? Non ?"

Demande de justification

"Pourquoi on peut dire / on ne peut pas dire c'est tous les ... ?"

3. Arrangement d'images dans des sacs transparents

Demande de rangement

"Voilà toutes les images. Tu les reconnais ?

(*mouvement de rassemblement et sortie de quelques éléments au hasard pour les montrer à l'enfant*)

On va les mélanger ... Voilà c'est tout mélangé !

Alors, regarde... il y a un, deux, trois, quatre et cinq sacs.

(*procéder au dénombrement devant l'enfant*)

Tu vas ranger les images dans les sacs... Mais attention ! il faut mettre ensemble les images qui vont bien ensemble...Tu fais des paquets comme ça ...

(*geste de rassemblement en face de chaque sac transparent*)

avec les images qui vont bien ensemble ... Tu as compris ? ...

Alors quand tu auras fini, on regardera ensemble ce que tu as mis ensemble.

D'accord ? Alors vas-y !"

Si vraiment l'enfant ne réalise rien:

Ebauche de classement:

"On peut mettre ça là (le bonnet près d'un sac), et çà là (le lion près d'un autre) et puis ça ici (la table) ... Tu continues ?"

Demande de dénomination

"Alors, tu as fait ce paquet (*le prendre*). Qu'est-ce qu'il y a dedans ? On regarde ?

(*prendre toutes les images et en extraire une*) Comment ça s'appelle ça ?

Tu te souviens du nom ?

...

Et ça ? (comment ça s'appelle) ?"

... ...

Alors pourquoi tu as mis tout ça ensemble ?"

Annexe 2: Les épreuves

Séance 1 :

- **choix imagé forcé:**

objet cible → perceptif
objet cible → catégoriel "case à remplir"

- **choix imagé forcé avec nouveau label linguistique:**

objet cible → schématique
objet cible → catégoriel taxonomique

Séance 2 :

- **choix imagé forcé:**

objet cible → perceptif
objet cible → catégoriel taxonomique

- **choix imagé forcé avec nouveau label linguistique:**

objet cible → schématique
objet cible → catégoriel "case à remplir"

- **arrangement d'images**.

Tous les regroupements possibles.

Annexe 3: Les images

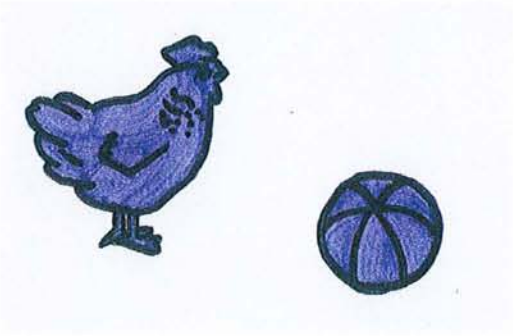
Les cinq tableaux suivants présentent les images selon les catégories.

(La taille réelle des planches est : 10.5 cm ×6.5 cm.)

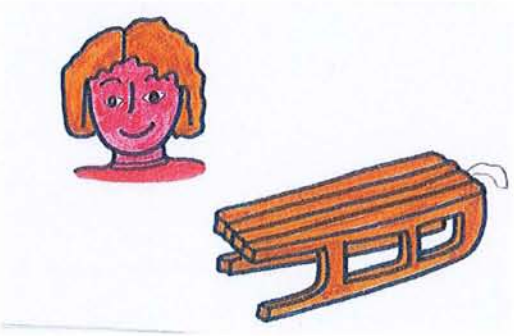
Catégorie: **Les vêtements**

Objet cible: bonnet violet

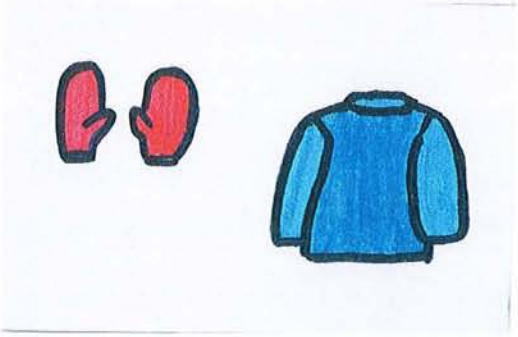
Perceptif: poule et ballon violets



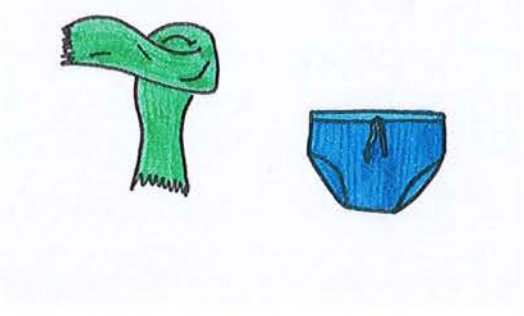
Schématique: tête et luge



Catégoriel "case à remplir": gants et pull

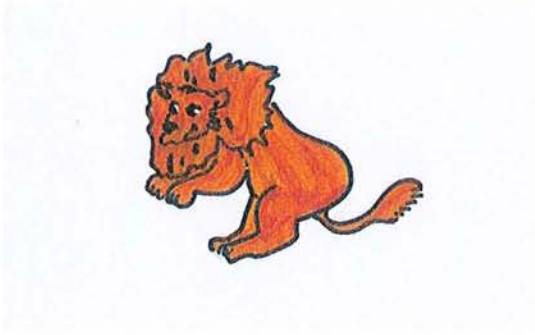


Catégoriel taxonomique: écharpe et maillot de bain

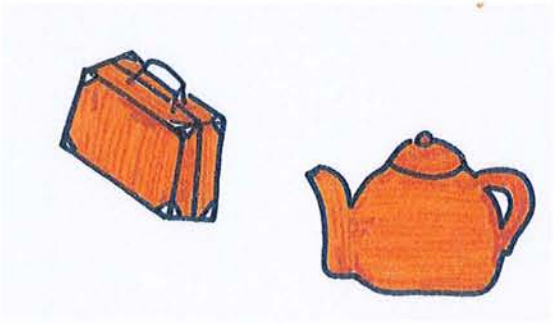


Catégorie: **Les animaux**

Objet cible: lion marron

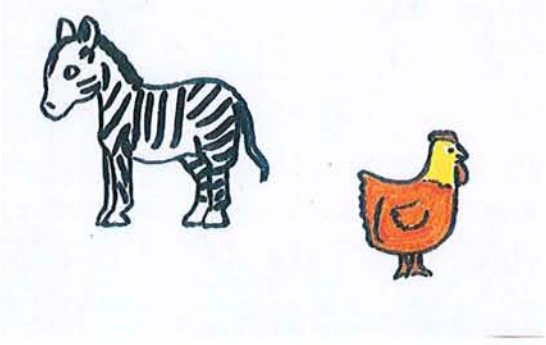


Perceptif: valise et théière marron

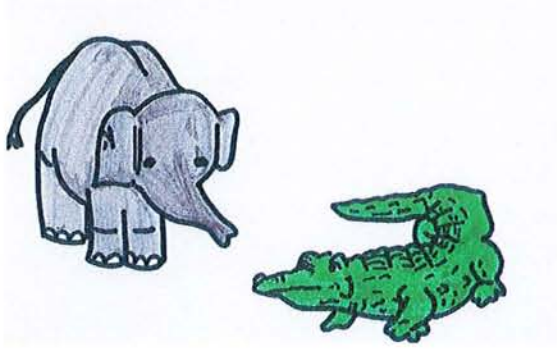


Schématique: gardien et cage

Catégoriel "case à remplir": zèbre et poule



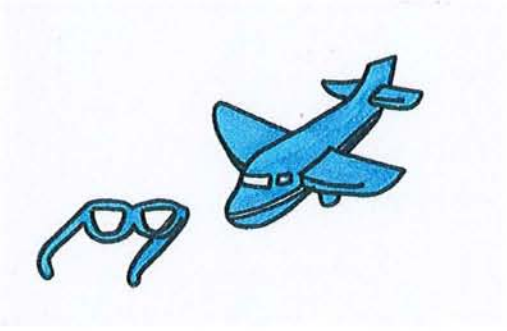
Catégoriel taxonomique: éléphant et crocodile



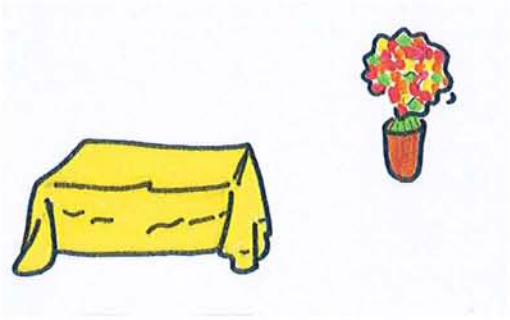
Catégorie: **Les meubles**

Objet cible: table bleue

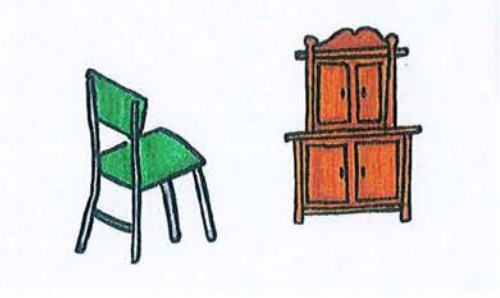
Perceptif: lunettes et avion bleus



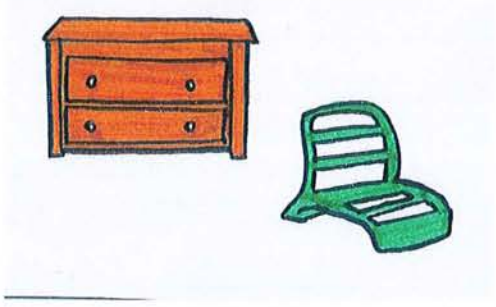
Schématique: nappe et pot de fleurs



Catégoriel "case à remplir": chaise et buffet



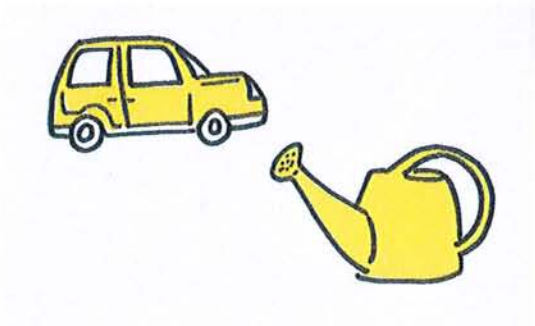
Catégoriel taxonomique: commode et chaise de plage



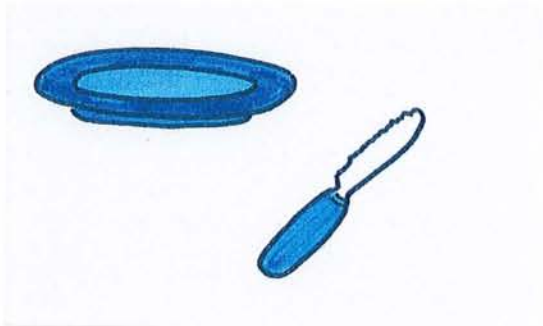
Catégorie: **Les aliments**

Objet cible: gâteau jaune

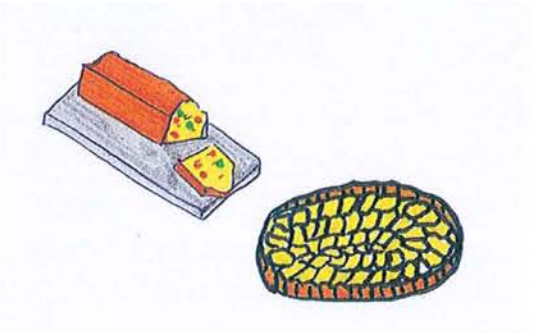
Perceptif: voiture et arrosoir jaunes



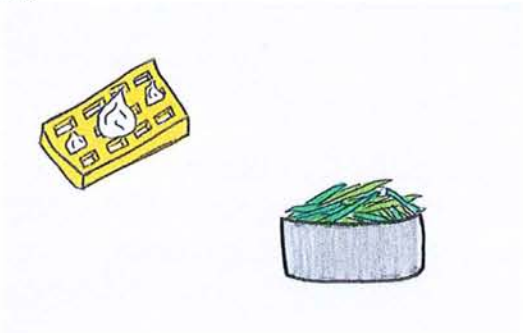
Schématique: assiette et couteau



Catégoriel "case à remplir": cake et tarte

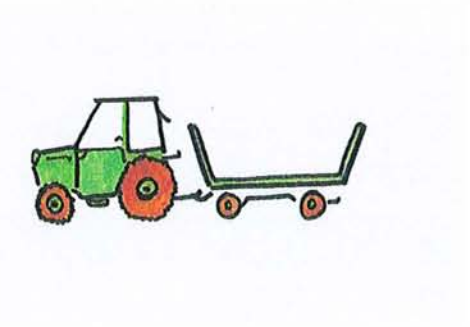


Catégoriel taxonomique: gaufre et haricots verts

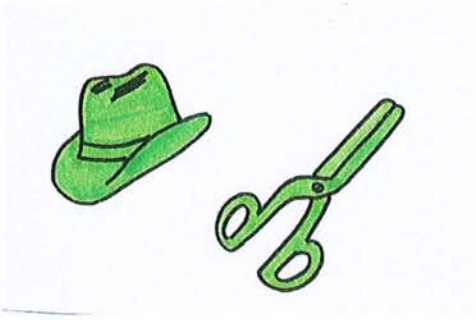


Catégorie: **Les véhicules**

Objet cible: tracteur vert

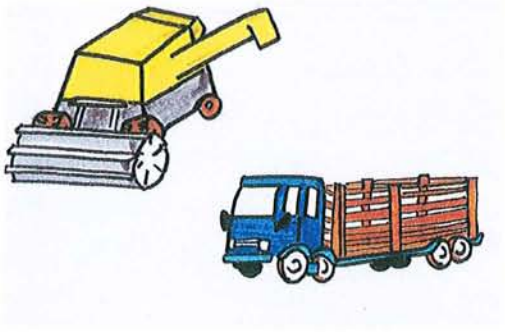


Perceptif: chapeau et ciseaux verts

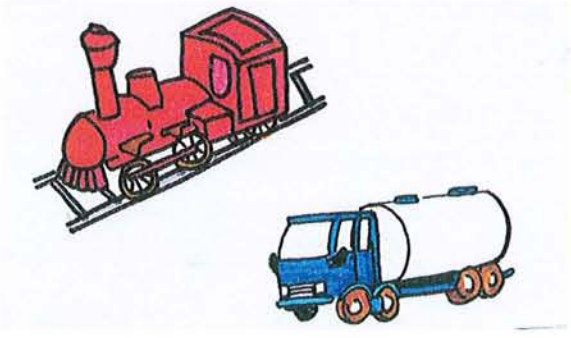


Schématique: fermier et botte de paille

Catégoriel "case à remplir": moissonneuse-batteuse et bétaillère



Catégoriel taxonomique: locomotive et camion de lait



L'épreuve d'arrangement d'images est constituée des images des objets cible et des paires d'images séparées qui correspondent aux liens schématiques et catégoriels des deux types.

Un tableau permettra de rappeler, rapidement, ces images:

Objet cible	Schématique		Catégoriel "case à remplir"		Catégoriel taxonomique	
Bonnet	Tête	Luge	Gants	Pull	Echarpe	Maillot de bain
Lion	Gardien	Cage	Eléphant	Crocodile	Zèbre	Poule
Table	Nappe	Bouquet de fleurs	Chaise	Buffet	Commode	Chaise de plage
Gâteau	Assiette	Couteau	Cake	Tarte	Gaufre	Haricots verts
Tracteur	Fermier	Botte de paille	Moissonneuse-batteuse	Bétaillère	Locomotive	Camion de lait

Annexe 4: Liste des tableaux et des graphiques

Tableaux

Tableau 1: Présence des différents marqueurs de dysphasie selon le type de dysphasie

Tableau 2 : Récapitulatif de la passation des épreuves

Tableau 3: Résultats par catégorie et par séance aux épreuves de choix imagé forcé des deux populations.

Tableau 4: Résultats par catégorie et par séance aux épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique des deux populations

Tableau 5: Répartition du nombre de liens catégoriels établis, selon la population, la séance et la catégorie, lors des épreuves de choix imagé forcé

Tableau 6: Utilisation du terme générique lors des épreuves de choix imagé forcé

Tableau 7: Répartition du nombre de liens catégoriels établis, selon la population, la séance et la catégorie, lors des épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique

Tableau 8: Utilisation du terme générique lors des épreuves de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique

Tableau 9: Utilisation du nouveau label linguistique par les enfants dysphasiques

Graphiques

SCD UHP - NANCY BIBLIOTHEQUE MEDECINE

Graphe 1: Nombre de premiers choix catégoriels en fonction de l'âge, à l'épreuve de choix imagé forcé lors de la première séance.

Graphe 2: Nombre de premiers choix catégoriels en fonction de l'âge, à l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, lors de la première séance.

Graphe 3: Nombre de premiers choix catégoriels en fonction de l'âge, à l'épreuve de choix imagé forcé lors de la seconde séance.

Graphe 4: Nombre de premiers choix catégoriels en fonction de l'âge, à l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, lors de la seconde séance.

Graphe 5: Nombre de liens catégoriels réalisés, choisis ou non en premier, en fonction de l'âge, pour l'épreuve de choix imagé forcé de la première séance.

Graphe 6: Nombre de liens catégoriels réalisés, choisis ou non en premier, en fonction de l'âge, pour l'épreuve de choix imagé forcé de la seconde séance.

Graphe 7: Nombre de liens catégoriels réalisés, choisis ou non en premier, en fonction de l'âge, pour l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, lors de la première séance.

Graphe 8: Nombre de liens catégoriels réalisés, choisis ou non en premier, en fonction de l'âge, pour l'épreuve de choix imagé forcé avec nouveau label linguistique, lors de la seconde séance.

Sophie TABOUIN

ETUDE COMPARATIVE DES CAPACITES DE CATEGORISATION D'ENFANTS DYSPHASIQUES ET D'ENFANTS TOUT VENANT âgés de 6 à 10 ans.

Mémoire d'Orthophonie, Nancy, 2003.

RESUME

L'objectif de ce mémoire est l'étude des capacités de catégorisation des enfants dysphasiques. Catégoriser c'est établir des liens entre les objets du monde environnant, les rassembler grâce à des critères communs. Catégoriser permet ainsi de mieux appréhender l'environnement, et de pouvoir se l'approprier. Le langage joue un rôle dans la constitution des catégories. Il nous donne ces points communs, ou plutôt il permet de les fixer en apportant un signifiant. Nous avons donc voulu savoir comment les enfants dysphasiques pouvaient organiser leurs perceptions de leur environnement, quels types de liens entre les objets ils étaient capables d'établir et s'ils pouvaient réaliser des liens catégoriels qui nécessitent un processus d'abstraction par la manipulation des concepts. La catégorisation renvoie à la logique des classes, c'est à dire aux travaux piagétiens. Or, les outils de Piaget sont souvent difficilement utilisables avec les enfants dysphasiques, car trop complexes dans leurs consignes orales. C'est le cas notamment pour l'inclusion. O. Houdé, docteur en psychologie, issu d'un courant de chercheurs néo-piagétiens, a créé un matériel permettant la mise en oeuvre de capacités de catégorisation dès 6 ans, et qui est utilisable avec les enfants dysphasiques.

Nous présentons donc, dans une première partie, ce qu'est la dysphasie. Puis, nous nous intéressons à la théorie piagétienne, référence en matière de développement cognitif, pour ensuite apporter les éléments connus du développement cognitif des enfants dysphasiques.

Dans une seconde partie, nous présentons notre protocole après avoir expliqué les avancées actuelles en matière de connaissance du développement cognitif.

La troisième partie est consacrée à l'analyse des résultats et à leur interprétation.

MOTS CLES

Dysphasie	Evaluation	Catégorisation
Cognition	Enfant	
Développement		

JURY

Président: Madame le Professeur VIDAILHET

Rapporteur: Madame HIGELE, Orthophoniste

Assesseur: Madame le Docteur VIELH, Neurologue

Date de soutenance: Lundi 23 juin 2003