



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-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTÉ DE MÉDECINE
ÉCOLE D'ORTHOPHONIE



MÉMOIRE PRÉSENTÉ POUR L'OBTENTION DU
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE



L'IMAGINAIRE
CHEZ L'ENFANT DYSPHASIQUE



EUGÉNIE PEYRONNE
NÉE LE 28 JUILLET 1982 À TOULOUSE

DIRECTEUR : D. BORGOGNO, PSYCHOLOGUE
CO-DIRECTRICE : C. BROSSE, ORTHOPHONISTE



NICE -2011

Remerciements

J'adresse mes remerciements à

Danny BORGOGNO qui m'a proposé de traiter un sujet d'une grande richesse et a dirigé ce mémoire avec un grand intérêt.

Coralie BROUSSE pour ses précieuses idées et pour ses paroles rassurantes.

Madame DEMARD, Directrice du centre « Les Chanterelles » qui m'a permis de travailler avec les enfants dysphasiques de son établissement.

A toute l'équipe de l'école Saint-Charles pour leur accueil chaleureux et plus particulièrement à Christine et Christian DESSOUT pour leur soutien.

Tous les enfants qui ont permis l'élaboration de ce mémoire pour leur accueil et l'occasion qu'ils m'ont donnée de vivre une expérience inoubliable.

A toutes les orthophonistes qui m'ont accueillie chaleureusement en stage en me transmettant leur précieuse expérience du métier.

*A Gillou qui a toujours cru en moi, qui m'a tant soutenue
et sans qui rien de tout cela n'aurait été possible.*

A ma mère, pour son soutien inébranlable.

*A mon père, qui en me transmettant l'amour de son métier
a suscité chez moi l'envie de devenir thérapeute.*

*A Yann, pour son amour, sa patience, son soutien et son
écoute de tous les instants.*

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
PARTIE THÉORIQUE.....	8
PREMIÈRE PARTIE	
L'ENFANT DYSPHASIQUE.....	9
I -Bref historique de la dysphasie.....	10
II -Définition.....	12
II.1 -Définition par exclusion	12
II.2 -Définition par l'évolution.....	13
II.3 -Définition par la symptomatologie du trouble : classifications.....	14
II.3.a -Classifications internationales.....	14
II.3.a.1 -CIM 10.....	14
II.3.a.2 -DSM-IV.....	15
II.3.b -Classification de Gérard.....	16
II.3.b.1 -Le modèle neuropsychologique de Crosson.....	16
II.3.b.2 -Les différents syndromes.....	18
II.3.c -Classification d'Ajuriaguerra.....	21
II.3.c.1 -Les différents syndromes.....	21
II.3.c.2 -Les différents profils d'enfants dysphasiques.....	22
III -Les étiologies.....	23
III.1 -Mécanismes biologiques à l'origine du trouble.....	23
III.1.a -Les facteurs neurologiques.....	23
III.1.a.1 -Recherche d'anomalies structurales cérébrales.....	23
III.1.a.2 -Les facteurs de risque neurologiques mis en relation avec la dysphasie.....	24
III.1.b -Les facteurs génétiques.....	25
III.2 -Les hypothèses explicatives de Bishop.....	26
IV -Le diagnostic de dysphasie.....	27
IV.1 -L'évaluation de la communication et du langage.....	28
IV.2 -Le diagnostic différentiel.....	29
IV.2.a -En référence à la définition par exclusion.....	29
IV.2.b -Retard de langage et dysphasie.....	30
IV.3 -Le diagnostic positif de dysphasie.....	34
V -Les troubles associés.....	38
V.1 -Les troubles non linguistiques.....	38
V.1.a -Les troubles psychomoteurs.....	38
V.1.b -Les troubles comportementaux.....	38
V.1.c -Les troubles cognitifs.....	40
V.1.d -Les troubles perceptifs.....	41
V.2 -Dysphasie et trouble du langage écrit.....	41

VI -La rééducation orthophonique des dysphasies.....	44
VI.1 -Le programme d'intervention langagière de Montfort.....	44
VI.1.a -Les principes généraux de l'intervention langagière chez l'enfant dysphasique.....	45
VI.1.b - Les trois niveaux progressifs de l'intervention langagière:.....	46
VI.2 -La rééducation orthophonique selon Touzin.....	48
VI.2.a -Dysphasie phonologique-syntaxique.....	48
VI.2.b -Trouble lexical syntaxique.....	48
VI.2.c -Trouble de la production phonologique.....	48
VI.2.d -Trouble sémantique-pragmatique.....	49
VI.2.e -Dysphasie réceptive.....	49
VI.3 -Procédures d'atteinte des cibles secondaires selon Gérard.....	50
VI.3.a -La communication.....	50
VI.3.b -Le langage écrit.....	50
VI.3.c -La socialisation.....	51

DEUXIÈME PARTIE

IMAGINAIRE ET IMAGINATION.....	52
---------------------------------------	-----------

I -Définition.....	53
---------------------------	-----------

I.1 -Imaginaire ou imagination ?.....	53
I.2 -Historique des concepts d'imaginaire et d'imagination.....	53

II -Sur les chemins de la symbolisation.....	56
---	-----------

II.1 -Définition de la symbolisation.....	56
II.2 -D'un point de vue psychanalytique.....	57
II.2.a -Les systèmes de symbolisation précoce.....	57
II.2.a.1 - <i>Le point de bascule</i>	57
II.2.a.2 - <i>L'absence de l'objet, source de représentation</i>	58
II.2.a.3 - <i>Le stade du miroir de Lacan</i>	59
II.2.b -La symbolisation.....	60
II.2.b.1 - <i>Le complexe d'Œdipe</i>	60
II.2.b.2 - <i>La sublimation comme issue de la crise œdipienne</i>	61
II.3 -Selon Jean Piaget.....	62
II.3.a -Les étapes du développement intellectuel.....	62
II.3.a.1 - <i>L'intelligence sensorimotrice (de la naissance à 2 ans)</i>	62
II.3.a.2 - <i>L'intelligence symbolique ou pré-opératoire (2 à 6-7 ans)</i>	63
II.3.a.3 - <i>Le stade des opérations concrètes (7 à 12 ans)</i>	65
II.3.a.4 - <i>Le stade des opérations formelles (11-12 à 16 ans)</i>	65
II.3.b -Développement de la représentation mentale.....	65

III -Les domaines de l'imaginaire.....	68
---	-----------

III.1 -Le jeu.....	68
III.1.a -Classifications des jeux selon Piaget.....	68
III.1.a.1 - <i>Le jeu d'exercice</i>	68
III.1.a.2 - <i>Le jeu symbolique</i>	68
III.1.a.3 - <i>Le jeu de règle</i>	69
III.1.a.4 - <i>Le jeu de construction</i>	69
III.1.b -Le rôle structurant du jeu selon le courant psychanalytique.....	70
III.1.c -Le jeu selon Winnicott.....	71
III.2 -Le dessin enfantin.....	72
III.2.a -L'évolution du dessin en fonction de l'âge.....	72

III.2.b -Le dessin comme mode d'expression de la personnalité de l'enfant.....	73
III.3 -Le conte.....	76
III.4 -Le récit imaginaire.....	78
III.4.a -Les contraintes minimales du récit	78
III.4.b -Le récit imaginaire.....	79
PARTIE PRATIQUE.....	81
I -Préambule.....	82
II -Méthodologie.....	82
II.1 -La population d'étude.....	82
II.1.a -Les enfants dysphasiques.....	83
II.1.b -Les enfants non dysphasiques.....	86
II.1.b.1 -Les élèves de CM2	86
II.1.b.2 -Les élèves de CE2	87
II.2 -Présentation des épreuves.....	88
II.2.a -Epreuve 1 : élaboration d'une histoire à partir d'une image.....	88
II.2.a.1 -Choix de l'image.....	88
II.2.a.2 -Description de l'épreuve.....	89
II.2.b -Epreuve 2 : élaboration d'un dessin.....	90
II.2.b.1 -Description de l'épreuve.....	90
II.2.c -Epreuve 3: Elaboration d'une histoire à partir du dessin de l'enfant.....	92
II.2.c.1 -Description de l'épreuve.....	92
II.3 -Les critères d'analyse de chaque épreuve.....	92
II.3.a -Epreuve 1: élaboration d'une histoire à partir d'une image.....	92
II.3.a.1 -Analyse du récit.....	92
II.3.a.2 -Analyse des capacités imaginatives.....	94
II.3.a.3 -Les questions de sollicitation.....	95
II.3.b -Epreuve 2 : élaboration d'un dessin.....	95
II.3.c -Épreuve 3 : élaboration d'une histoire à partir du dessin de l'enfant.....	96
III -Présentation des résultats.....	97
III.1 -Les réponses individualisées.....	97
III.1.a -Les enfants non dysphasiques.....	97
III.1.a.1 -Les enfants de CM2.....	97
CLAUDIA.....	97
PAUL.....	100
INES.....	102
ELODIE.....	105
GREGORY.....	108
III.1.a.2 - Les enfants de CE2.....	112
MARIE.....	112
LAURE.....	115
FLORENT.....	118
ANAIIS.....	121
III.1.b -Les enfants dysphasiques.....	123
LISA.....	123
ARTHUR.....	126
YANN.....	129
ALEXIS.....	132
JEREMIE.....	135
ERIC.....	138

III.2 -Présentation globale des résultats.....	141
III.2.a -Première épreuve : élaboration d'une histoire à partir de l'image du parc.....	141
III.2.a.1 -Analyse du récit.....	141
III.2.a.2 -Analyse des capacités imaginatives.....	144
III.2.a.3 -Entrée dans le registre fantastique après sollicitation	145
III.2.b -Deuxième épreuve : élaboration d'un dessin.....	146
III.2.b.1 -Analyse des dessins.....	146
III.2.b.2 -Incorporation des 3 éléments présents dans l'image du parc.....	148
III.2.c -Troisième épreuve: Élaboration d'une histoire à partir du dessin de l'enfant.....	149
III.2.c.1 -Analyse du récit.....	149
III.2.c.2 -Analyse des capacités imaginatives.....	152
IV -Interprétation des résultats.....	153
IV.1 -Epreuve 1 : élaboration d'une histoire à partir d'une image.....	153
IV.1.a -Analyse du récit.....	153
IV.1.b -Analyse des capacités imaginatives.....	156
IV.1.c -Entrée dans le registre fantastique après sollicitations.....	157
IV.2 -Epreuve 2: élaboration d'un dessin.....	159
IV.3 -Epreuve 3: élaboration d'une histoire à partir du dessin de l'enfant.....	162
IV.3.a -Analyse du récit.....	162
IV.3.b -Analyse des capacités imaginatives.....	165
V -Discussion.....	167
V.1 -La population	167
V.2 -Les conditions de passation.....	167
V.3 -La méthodologie.....	168
CONCLUSION.....	169
BIBLIOGRAPHIE.....	173
ANNEXES.....	177

INTRODUCTION

« M'enfoncer dans ce qu'on appelle l'imaginaire, n'était-ce pas une façon de renverser un monde renversé, celui de l'enfant confondu à sa génitrice: pour retrouver , par la fiction, le réel ».

M. SPORTES Solitudes

L'imaginaire, « pouvoir magique de la pensée » permet à l'enfant d'appréhender et de saisir le réel. A travers son imagination l'enfant peut apaiser ses conflits internes et expérimenter sa capacité à être seul. L'imaginaire est également un territoire intime, le domaine réservé et secret de chaque individu qu'il n'est pas toujours aisé d'extérioriser.

Chez l'enfant, imaginaire et langage sont étroitement liés.

L'imaginaire serait en quelque sorte l' « âme » du langage. En effet, le langage articulé nécessite que le sujet parlant imagine les objets dont il parle. Inversement, le langage est source d'imaginaire puisqu'il permet de créer sans cesse de nouvelles formes.

Les enfants souffrant de troubles spécifiques du langage, c'est-à-dire de dysphasie, éprouveraient également des difficultés à représenter les choses sous forme d'images mentales et par là même à imaginer.

Cependant, certaines questions peuvent être posées : l'enfant dysphasique a-t-il réellement une carence au niveau de son imaginaire ? N'est-ce pas plutôt les troubles langagiers qui seraient à l'origine d'une incapacité à exprimer cet imaginaire?

Pour y répondre, il devient indispensable de commencer par définir précisément la dysphasie et les moyens mis en œuvre pour la diagnostiquer et pallier ses déficits. En effet, la dysphasie est un trouble complexe dans lequel l'étiologie et les limites nosographiques ne sont pas clairement définies.

Dans un second temps, nous nous attacherons à préciser les concepts d'imaginaire et d'imagination. Ainsi nous aborderons à travers deux courants de pensée, l'un

psychanalytique l'autre Piagétien, les différentes étapes de la construction de la symbolisation chez l'enfant. Nous nous intéresserons également aux différents moyens que ce dernier utilise pour exprimer son imaginaire : le jeu, le dessin, le conte et le récit imaginaire.

Une fois ces références théoriques posées, nous chercherons à explorer l'imaginaire de 6 enfants dysphasiques et de 9 enfants formant un groupe témoin.

Dans ce but, nous avons élaboré 3 épreuves : deux épreuves de récit explorant les capacités imaginatives des enfants à travers le langage oral et une épreuve de dessin testant l'imaginaire des enfants en l'absence de l'intervention du langage.

A partir des résultats de ces épreuves, nous tenterons d'évaluer si l'imaginaire de l'enfant dysphasique est réellement pauvre ou si ce dernier a simplement une capacité d'expression qui fait défaut.

PARTIE THÉORIQUE

PREMIÈRE PARTIE
L'ENFANT DYSPHASIQUE

I - Bref historique de la dysphasie

En 1822, le médecin allemand Franz Joseph Gall¹ par ailleurs fondateur de la phrénologie, est le premier à décrire des enfants d'intelligence normale mais souffrant de difficultés d'expression sans trouble de la compréhension.

Tout au long du XIX^{ème} siècle, des cas similaires vont être répertoriés dans des études anglaises et françaises.

En 1866, Léon Vaïsse², Directeur de l'Institut des Sourds-muets de Paris, utilise le terme d' « ***aphasie congénitale*** » pour décrire les troubles de ce type d'enfants.

Au début du XX^{ème} siècle, ce même terme va être fréquemment employé, en France et en Angleterre, pour parler aussi bien des troubles expressifs que des troubles de la compréhension de ces enfants.

Pour Town³ (1911), « *l'aphasie congénitale est une incapacité totale ou partielle à comprendre et à utiliser le langage, sous quelle forme que ce soit ; cette incapacité est indépendante de toute autre capacité mentale, d'une malformation ou d'une atteinte des organes phonateurs* » .[10]

En 1947, les psychologues et pédiatres américains Arnold Lucius Gesell et Catherine S. Amatruda⁴ préfèrent parler d' « ***aphasie infantile*** ».

James Kerr, médecin d'hygiène scolaire anglais, introduit en 1917 le terme d' « ***aphasie développementale*** ». C'est à cette même époque que seront distinguées l' « ***aphasie développementale expressive*** » dont les déficits sont centrés sur la production du langage et l' « ***aphasie développementale réceptivo-expressive*** » qui touche aussi bien le versant expressif que le versant réceptif.

¹ **Gall, Franz Joseph.** « Sur l'organe des qualités morales et des facultés intellectuelles et sur la pluralité des organes cérébraux ». Paris: Boucher, 1822.

² **Vaïsse Léon.** « Des sourds-muets et de certains cas d'aphasie congénitale ». In *Bulletin de la Société d'anthropologie de Paris*, II^o série. Tome 1, 1866. p. 146-150.

³ **Town C.** *Congénital Aphasia*. *Psychological clinic*. 1911.

⁴ **Gesell, Arnold & Amatruda, Catherine S.** « Developmental diagnosis ». New York: Paul B. Hoeber, 194. Londres: Harper and Bros (2^{ème} éd.), 1947.

C'est dans les années 60, qu'apparaît le terme de « *dysphasie* » dans lequel le préfixe « a » est remplacé par celui de « dys » pour souligner le dysfonctionnement du langage par opposition à la perte de langage.

En 1958, le neuropsychiatre et psychanalyste français Julian de Ajuriaguerra⁵ et ses collaborateurs utilisent la dénomination « *audimutité* » pour qualifier les « troubles graves de l'élaboration du langage ». En 1965, ils distingueront ce terme de celui de « dysphasie » qui, pour eux, correspond à des troubles de moindre gravité.

Aujourd'hui, dans les pays anglo-saxons, le terme « *dysphasie* » a été remplacé par de nombreux termes comme « *Specific Language Disorder* » (SLD) ou DLD c'est-à-dire « *Developmental Language Disorder* » (Rapin & Allen⁶, 1983).

Cependant, l'appellation « *Specific Language Impairment* » ou SLI (Professor Laurence Baker Leonard⁷, Purdue University, 1987 - Dorothy V. M. Bishop⁸, Professeur de neuropsychologie à l'Université d'Oxford, 1992) est celle qui est la plus utilisée par les chercheurs anglo-saxons.

En France, en 1996, la pédiatre et orthophoniste Claude Chevrie-Muller⁹ donne une traduction française de « *Specific Language Impairment* » en employant le terme de « *Trouble Spécifique du Développement du Langage* » (TSDL) .

A présent, cette appellation tend à remplacer le terme « *dysphasie* » dans la mesure où la connotation neurologique qui lui est associée entraîne souvent un amalgame avec l'aphasie acquise, bien que la dysphasie, à la différence de l'aphasie, ne soit pas la conséquence d'une lésion cérébrale acquise. Elle correspond, au contraire, à un trouble grave du développement du langage dans lequel la présence d'une lésion cérébrale n'a pas été prouvée.

⁵ de Ajuriaguerra, Julien *et al.* « Le groupe des audimutités ». In *Psychiatrie de l'enfant*, no 1, pp. 7-61, 1958

⁶ Rapin I, Allen D.A. « Developmental language disorders: Nosologic considerations ». In *Neuropsychology of language, reading, and spelling* , pp. 155-184. Kirk,: Academic Press, 1983

⁷ Leonard, Laurence. « Is specific language impairment a useful construct ? ». In *Advances in applied psycholinguistics*, vol. 1. New York: Cambridge University Press, 1987

⁸ Bishop, Dorothy V.M. « Uncommon understanding : Development and Disorders of Language Comprehension in Children ». Hove: Psychology Press, 1997.

⁹ Chevrie-Muller C., Narbona, J. « Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques ». Elsevier-Masson , 1996.

Dans son ouvrage « Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques », Claude Chevrie-Muller continue cependant à utiliser le terme « *dysphasie* ». Pour plus de commodité, nous ferons de même ici.

II - Définition

Donner des limites au concept de dysphasie n'est pas aisé. En témoignent les nombreuses tentatives de définition des différents auteurs.

II.1 - Définition par exclusion

La définition par exclusion est synthétisée par le spécialiste en médecine physique et de réadaptation Christophe Loïc Gérard sous les termes suivants : « *existence d'un déficit durable des performances verbales, significatif en regard des normes établies pour l'âge. Cette condition n'est pas liée : à un déficit auditif, à une malformation des organes phonatoires, à une insuffisance intellectuelle, à une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance, à un trouble envahissant du développement, à une carence grave affective ou éducative* ». [9]

Cette définition exclut donc du champ de la dysphasie tous les cas où le déficit langagier n'est pas le trouble premier et est donc susceptible d'être consécutif à d'autres dyscapacités.

La définition par exclusion a beau être celle sur laquelle s'accorde la majorité des auteurs, pour certains d'entre eux elle nécessite d'être modifiée.

En effet, pour certains auteurs, si les troubles dysphasiques ne trouvent pas leur origine dans une autre dyscapacité, il n'est pas exclu que cette dernière puisse venir s'ajouter, indépendamment, à la dysphasie.

Ainsi, le logopède belge Marc Montfort fait remarquer que dans la classe des enfants déficients auditifs ou IMC, on ne peut nier la présence chez certains de difficultés

d'acquisition du langage bien supérieures à celles de leurs condisciples souffrant du même trouble. Ces derniers ayant pourtant reçu la même aide spécialisée.

Dorothy Bishop, professeur en neuropsychologie développementale nuance elle aussi la définition par exclusion en définissant le SLI comme « *un échec du développement normal du langage qui ne peut être expliqué en terme de déficience mentale ou physique, de déficience auditive, de troubles émotionnels ni de privation de l'entourage.* » (1992) [17]

Le médecin en rééducation fonctionnelle Michèle Mazeau s'oppose également à la définition par exclusion en créant une nouvelle définition qu'elle nomme « dysphasie relative ».

La « dysphasie relative » correspond à « *toute dysphasie se manifestant au sein d'un tableau de déficience intellectuelle.* » [15]

Dans ce cas, le déficit langagier est beaucoup plus sévère que celui attendu du seul fait de la déficience. De plus, l'âge langagier est très inférieur à l'âge mental.

II.2 - Définition par l'évolution

Selon Marc Montfort, la définition par exclusion présente des insuffisances car elle ne tient pas compte de la dissociation entre retard de langage et dysphasie.

En effet, la dysphasie peut être différenciée du retard de langage, entre autres, par son caractère durable.

Montfort explique que « *le retard de langage diminue avec le temps et offre de bons résultats à l'intervention langagière : le déficit le plus important s'observerait entre 3 et 4 ans et puis se réduirait progressivement. Au contraire, l'enfant dysphasique ne progresserait que très lentement et la différence absolue en regard aux normes de son âge tendrait plutôt à augmenter.* » [17]

Pour l'orthophoniste Françoise Estienne, la dysphasie est un « *déficit du langage oral se manifestant principalement à partir de 6 ans sous la forme d'une inorganisation du langage en évolution* ».

Pendant longtemps, le diagnostic de dysphasie a été tardif. Elle n'était dépistée que vers l'âge de 7 ou 8 ans, l'enfant présentant un échec scolaire massif ou une dyslexie sévère. En effet, à cet âge-là, l'enfant a accumulé un retard considérable, les formes erronées qu'il a construites sont difficilement modifiables.

De nos jours, les parents, les médecins, le personnel des crèches sont mieux informés et agissent donc plus rapidement.

Toujours est-il que la solution qui consiste à attendre l'âge de 6 ans pour savoir si l'enfant souffre d'un retard de langage ou d'une dysphasie ne peut être retenue.

Nous verrons dans le chapitre IV comment le diagnostic de dysphasie peut être mené avec plus de précision.

Pour Marc Montfort, cette définition peut être utile pour dépister une dysphasie chez l'enfant sourd ou IMC, lorsque l'on a besoin de comparer leur rythme d'acquisition à celui des autres enfants souffrant du même trouble. Il constate également qu'elle ne peut s'avérer intéressante que dans les dysphasies sévères car on constate rapidement une stagnation des acquisitions langagières.

II.3 - Définition par la symptomatologie du trouble : classifications

II.3.a - Classifications internationales

Ces classifications sont peu utilisées par les cliniciens car elles se cantonnent au caractère déficitaire du langage. Le degré de sévérité et le caractère déviant ou non du langage ne sont pas pris en considération.

II.3.a.1 - CIM 10

La CIM 10 est la désignation usuelle abrégée de « Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes ». Cette classification a été publiée par l'Organisation Mondiale de la Santé pour l'enregistrement des causes de morbidité et de mortalité touchant les êtres humains à travers le monde.

Dans la CIM 10, les troubles dysphasiques font partie d'un grand chapitre intitulé « **troubles du développement psychologique** » (F80-F89)

Cette classification parle de « troubles spécifiques du développement de la parole et du langage » (F80) : « *Troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement. Ces troubles ne sont pas directement attribuables à des anomalies neurologiques, des anomalies anatomiques de l'appareil phonatoire, des altérations sensorielles, un retard mental ou des facteurs de l'environnement.* »[28]

Trois syndromes sont ainsi décrits :

- ◆ Le trouble spécifique de l'acquisition de l'articulation : (F80.0): trouble de développement dans lequel l'utilisation des phonèmes est inférieure au niveau correspondant à l'âge mental.
- ◆ Le trouble d'acquisition du langage de type expressif (F80.1): trouble du développement dans lequel les capacités de l'enfant à utiliser le langage oral sont nettement inférieures au niveau correspondant à l'âge mental.
- ◆ Le trouble d'acquisition du langage de type réceptif (F80.2): trouble de développement dans lequel les capacités de l'enfant à comprendre le langage oral sont inférieures au niveau correspondant à l'âge mental.

II.3.a.2 - DSM-IV

DSM-IV est l'abréviation de « ***Diagnostic and Statistical Manual - Revision 4*** »

C'est un manuel de classification des troubles mentaux qui a été conçu par des équipes de l'Association Américaine de Psychiatrie (APA).

Selon ce manuel, les troubles spécifiques du langage toucheraient environ 8% de la population générale.

La dysphasie est incluse dans le chapitre « **Troubles de la communication** » et est répartie en 3 troubles :

- ◆ **Trouble phonologique** : Nous sommes en présence d'une incapacité à utiliser les phonèmes, isolément ou dans l'enchaînement à l'intérieur des mots. La prévalence est de 3 % à 7 % des enfants d'âge scolaire.
- ◆ **Trouble du langage de type expressif** : L'expression orale est affectée alors que la compréhension est relativement préservée. La prévalence est de 3 % des enfants d'âge scolaire.
- ◆ **Trouble du langage de type mixte réceptif-expressif** : On constate à la fois un trouble de la compréhension et un trouble de l'expression. La prévalence est de 3 % des enfants d'âge scolaire.

II.3.b - Classification de Gérard

Pour élaborer sa classification, C.-L. Gérard s'est inspiré de la classification des troubles dysphasiques de Rapin et Allen¹⁰ (1988).

Cette classification a ensuite été adaptée au modèle neuropsychologique de Crosson¹¹ afin de pouvoir décrire le déficit structurel prédominant dans chaque type de syndrome dysphasique.

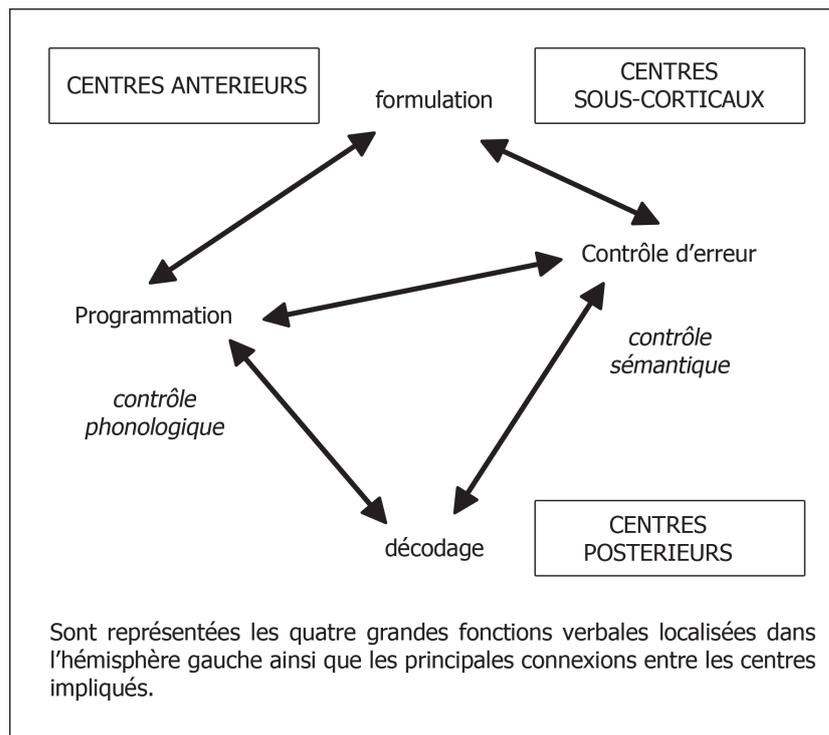
II.3.b.1 - Le modèle neuropsychologique de Crosson

Le modèle neuropsychologique de Crosson est issu de l'étude des aphasies de l'adulte. Cependant, Gérard se défend de vouloir décrire les dysphasies de l'enfant par « *analogie avec les aphasies de l'adulte* ». Il souhaite seulement utiliser « *la connaissance des unités anatomofonctionnelles que ces dernières ont conduit à individualiser* ». [9]

¹⁰**Rapin, I. and Allen, D.A.** : « Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia », in PLUM, F.(ed), *Language communication and the brain* , New-York, Raven Press, 57-75.1988

¹¹**Crosson, B.** : « Sub-cortical functions in language: a working model », *Brain and language* 25, 257-292.1985

Représentation schématique du modèle de Crosson d'après C-L Gérard [8]



Ce modèle décrit « *les relations réciproques existant entre 3 groupes de centres localisés dans l'hémisphère cérébral gauche* ». [9]

- ◆ **Les centres corticaux antérieurs** sont responsables de la **programmation de l'encodage**.

Ces centres sont répartis en deux autres centres :

- **Le centre formulateur** dans lequel s'effectue le choix du contenu sémantique et syntaxique.
 - **Le centre programmeur** responsable de la définition de la séquence des opérations nécessaires à l'actualisation de ce contenu.
- ◆ **Les centres postérieurs** qui jouent un rôle de **décodage**. Ils permettent de donner du sens à chaque unité de langage.
 - ◆ **Les centres sous-corticaux** qui contrôlent la cohérence de l'action des centres précédents c'est-à-dire la **programmation et la réalisation de l'acte langagier**.

Il existe également des inter-relations entre ces différents centres qui dépendent de deux systèmes de contrôle : l'un sémantique, l'autre phonologique.

II.3.b.2 - Les différents syndromes

Chaque type de syndrome dysphasique va pouvoir être associé au dysfonctionnement de l'un de ces centres ou systèmes de contrôle. C'est en ce sens que l'on parle de déficit structurel par opposition au retard de langage dans lequel ces structures sont indemnes mais peu utilisées.

1. Syndrome phonologique syntaxique :	trouble de la jonction formation-programmation
2 Trouble de production phonologique Dysphasie kinesthésique afférente	} trouble du niveau de contrôle phonologique
3. Dysphasie réceptive :	
4. Dysphasie mnésique :	trouble du contrôle sémantique
5. Dysphasie sémantique-pragmatique :	trouble de la formulation

Classification des dysphasies et correspondance avec le modèle de Crosson d'après Gérard

Gérard distingue cinq grands syndromes :

◆ **Syndrome phonologique-syntaxique**

Relié au modèle de Crosson, ce syndrome correspond à l'**atteinte du segment formulation-programmation** :

Ce type de trouble est essentiellement expressif.

En effet, l'expression est réduite et le plus souvent inintelligible du fait d'une altération majeure du système phonologique dans lequel les déformations sont non systématisées et pas toujours de l'ordre de la simplification.

On observe également un stock lexical réduit sans que l'on puisse parler toutefois de trouble de l'évocation lexicale.

L'encodage syntaxique est également très perturbé, les productions restant longtemps agrammatiques. Le discours garde tout de même une valeur informative grâce à la préservation du système de formulation.

Des difficultés psychomotrices et une atteinte de la motricité bucco-oro-faciale sont souvent notées à l'examen.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit, il joue un rôle facilitateur en améliorant les productions orales.

◆ **Trouble de production phonologique**

Reliée au modèle de Crosson, cette dysphasie correspond à l'**atteinte du contrôle phonologique**, l'enfant ayant des difficultés dans la **régulation** de la mise en chaîne.

Nous sommes également en présence d'un trouble touchant essentiellement le versant expressif.

La fluence verbale est normale mais la parole est inintelligible en raison d'un défaut de contrôle de l'ordonnement des phonèmes. Comme dans le syndrome dysphasique précédent, les déformations sont non systématisées et ne vont pas dans le sens de la simplification.

On note également une dyssyntaxie et un trouble de l'évocation verbale.

Le sujet étant conscient de son trouble, on observe des évitements des situations verbales et de nombreuses conduites d'approche.

En lecture, l'enfant éprouve des difficultés dans le transcodage grapho-phonémique.

En 1978, le neurologue russe A. Luria¹² a décrit une variante de ce syndrome qu'il a appelée « *dysphasie kinesthésique afférente* ». On observe, dans cette variante du trouble, des difficultés à sélectionner les points d'articulation par défaut d'accès à l'image du geste articulaire.

◆ **Dysphasies réceptives**

Relié au modèle de Crosson, ce syndrome correspond à un **trouble du décodage**.

¹²Luria, A.R. : *Les fonctions corticales supérieures de l'homme*, Paris, Presses Universitaires de France, 224-232.1978

Dans ce type de dysphasie, les troubles sont essentiellement réceptifs. En effet, l'enfant éprouve des difficultés à créer et utiliser des images verbales à partir des modalités auditives. De plus, il ne maîtrise pas le lien entre le signifiant et le signifié.

On observe également une dyssyntaxie, un manque du mot, des paraphasies phonémiques et verbales ainsi que des substitutions par confusion phonémique.

◆ Dysphasies mnésiques ou lexicales-syntaxiques

Relié au modèle de Crosson, ce type de dysphasie correspond à un **trouble du système de contrôle sémantique**.

Dans ce syndrome, le trouble est à la fois expressif et réceptif.

La caractéristique essentielle de ce tableau est le manque du mot qui est peu sensible aux moyens de facilitation tels que l'ébauche orale ou le contexte inducteur.

On observe également une dyssyntaxie et des paraphasies verbales qui passent souvent inaperçues, le sujet ayant tendance à réduire ses productions.

De plus, l'informativité du discours est parasitée par la dyssyntaxie et le trouble de l'évocation.

◆ Dysphasie sémantique-pragmatique

Reliée au modèle de Crosson, cette dysphasie correspond à un **trouble de la formulation**.

Le trouble qui prédomine, et dont le sujet n'a pas conscience, est le défaut d'informativité du discours. En effet, les choix lexicaux et syntaxiques sont inadéquats, les formules plaquées. Des néologismes et des paraphasies peuvent également être présents.

C'est un trouble de la pragmatique aussi appelé « *Cocktail party syndrome* » décrit par B. Hagberg en 1962.

Le trouble passe souvent inaperçu en début d'acquisition car seuls les aspects formels du développement phonologique et syntaxique sont touchés.

Cette dysphasie a souvent été rapprochée de l'autisme. Il est pourtant possible de différencier ces deux syndromes par le fait que, chez l'autiste, les interactions non verbales sont également touchées.

II.3.c - Classification d'Ajuriaguerra

II.3.c.1 - Les différents syndromes

Ajuriaguerra s'est fondé sur l'étude de la désorganisation du langage et des troubles extralinguistiques pour mettre en évidence quatre grandes formes cliniques :

◆ Audimutité à forme dyspraxique

Dans cette forme clinique, le versant expressif est touché, tandis que le versant réceptif est relativement préservé. En effet, les mots sont déformés et l'articulation est imprécise. On note également une pauvreté lexicale et un discours agrammatique.

Le rythme et la structuration spatiale sont profondément perturbés et le niveau intellectuel est au-dessous de l'âge réel.

◆ Audimutité avec troubles prévalent de l'organisation temporelle

Ce syndrome est identique au précédent à la différence qu'il n'y a pas de trouble de la structuration spatiale.

◆ Audimutité avec problèmes complexes de perception auditive

Ici, le sujet éprouve des difficultés à percevoir la valeur sémantique des signaux sonores dans l'organisation phonémique. Ces enfants passent souvent pour des enfants sourds en raison de leur indifférence aux messages acoustiques.

Leur attitude face au monde sonore est souvent de l'ordre du rejet. On observe souvent à l'adolescence une organisation psychotique.

◆ Les dysphasies

Ajuriaguerra a décrit la dysphasie en se rapprochant de la définition par exclusion : « *Il s'agit d'enfants présentant un trouble de l'intégration du langage sans insuffisance*

sensorielle ou phonatoire, qui peuvent, quoique avec difficulté, communiquer verbalement et dont le niveau mental est considéré comme normal. » [2]

Les enfants dysphasiques présentent un trouble de la réception et de l'analyse du matériel auditivo-verbal. On note également des désordres dans l'agencement des éléments syntaxiques et des difficultés dans les mises en relation lexicales. De plus, la totalité de ces enfants souffrent de troubles de la parole.

La compréhension verbale est rarement normale et d'un point de vue intellectuel, ces enfants possèdent une mobilité opératoire mais ont des difficultés à parvenir à la pensée formelle.

Dans la plupart des cas, il existe un désordre affectif.

II.3.c.2 - Les différents profils d'enfants dysphasiques

Ajuriaguerra a voulu mettre en évidence une analogie entre l'organisation verbale des malades et leur attitude générale. Il a alors décrit 2 profils d'enfants.

◆ Les « économes mesurés »

Chez ces enfants, le discours est réduit. Ils utilisent des phrases simples qui constituent un récit essentiellement énumératif et descriptif. Cependant, on observe une homogénéité entre la compréhension et la réalisation.

• Les « prolixes peu contrôlés »

Ces derniers parlent beaucoup. A l'inverse des précédents, ils utilisent des phrases complexes mais ne respectent pas l'ordre des mots. De plus, si leur récit dépasse le cadre de l'énumération, ces enfants respectent moins bien la chronologie du récit et le discours présente une incohérence.

On note également une hétérogénéité entre compréhension et réalisation.

III - Les étiologies

Il n'existe pas actuellement de consensus concernant l'étiologie des troubles dysphasiques. En effet, toutes les études qui ont été réalisées à ce sujet n'ont abouti qu'à la formulation d'hypothèses.

Deux principales orientations ont été dégagées dans les recherches : l'hypothèse neurologique et l'hypothèse génétique.

III.1 - Mécanismes biologiques à l'origine du trouble

III.1.a - Les facteurs neurologiques

III.1.a.1 - Recherche d'anomalies structurales cérébrales

En 1989, Cohen et ses collaborateurs¹³ ont réalisé l'étude neuropathologique d'une enfant décédée à l'âge de 7 ans et qui souffrait d'une dysphasie expressive.

L'examen cérébral de l'enfant montre un aspect macroscopique normal mais présentant cependant une symétrie anormale du planum temporal. En ce qui concerne l'analyse microscopique du cerveau, on observe la présence d'un microgyrus anormal dans le cortex insulaire gauche

En 1991, Plante et ses collaborateurs¹⁴ ont comparé les examens IRM de 8 enfants dysphasiques à ceux de 8 enfants issus d'une population témoin.

Si les enfants non dysphasiques présentaient en moyenne une nette asymétrie de la région périsylvienne en faveur de l'hémisphère gauche, 7 des 8 sujets dysphasiques présentaient soit l'asymétrie inverse, soit une absence d'asymétrie.

¹³Cohen M., Campbell R., Yagmai F. - Neuropathological abnormalities in developmental dysphasia. *Annals of neurology*, 25, 567-570, 1989.

¹⁴Plante E., Swisher L., Vance R., Rapcsak S.- MRI findings in boys with specific language impairment. *Brain and language*, 41, 67-80, 1991.

Cependant, ces résultats doivent être relativisés. En effet, les échantillons étudiés étaient de taille réduite et l'asymétrie typique (gauche supérieure à droite) ne s'observerait que dans 60 à 83 % de la population générale.

Les auteurs expliquent ces anomalies du développement de l'asymétrie cérébrale par un processus de blocage à droite du processus normal de mort cellulaire après la migration neuronale vers la surface. L'hémisphère droit est alors surdéveloppé.

Elena Plante¹⁵ a poursuivi ses recherches en mettant en évidence le marqueur génétique de l'asymétrie périsylvienne atypique.

Pour se faire, elle a recherché ces mêmes asymétries chez les membres de 4 familles d'enfants dysphasiques qui avaient ou présentaient des troubles de l'apprentissage. Les résultats de cette étude montrent que la majorité des parents au premier degré des enfants dysphasiques présentaient également une asymétrie atypique.

III.1.a.2 - Les facteurs de risque neurologiques mis en relation avec la dysphasie

En 1986, Washington et ses collaborateurs¹⁶ ont observé 243 enfants de 4 ans présentant un large éventail de troubles de la parole et du langage. Ces auteurs ont mis en évidence que le niveau de langage était plus bas chez les enfants présentant un faible poids de naissance que chez les enfants « contrôle ».

En 1991, Haynes et Naidoo¹⁷ ont examiné 156 enfants souffrant d'un trouble spécifique du langage, qu'ils ont comparés à une population contrôle.

Les résultats montrent une plus grande proportion de faibles poids de naissance et d'antécédents neurologiques post-nataux chez les enfants souffrant d'un trouble spécifique du langage.

¹⁵Plante E.- MRI findings in the parents and siblings of specifically language-impaired boys, *Brain and Language*, 41, 52-66, 1991

¹⁶Washington D.M, McBurney A.K., Grunau R.V.E.-Communication skills.In: Dunn H.G. (Ed), *Sequelae Vancouverstudy. Clinics in Developmental Medicine*.SIMP with Blackwell Scientific, London, J.P. Lippincott, Philadelphia, 95, 1986.

¹⁷Haynes C., Naidoo S.- *Children with specific speech and language impairment*, Clinic in Developmental Medicine.McKeith Press, Blackwell, Oxford, London, 119;1991

III.1.b - Les facteurs génétiques

En 1989, l'étude longitudinale d'enfants dysphasiques de Tallal et ses collaborateurs¹⁸ a mis en évidence l'intervention de facteurs génétiques dans les troubles dysphasiques.

En comparant une population d'enfants dysphasiques à une population d'enfants contrôle, les auteurs ont démontré que les enfants souffrant d'un trouble spécifique du langage oral ont un risque plus élevé d'avoir un parent du premier degré également atteint.

De plus, on note un sex ratio inhabituel dans les familles d'enfants dysphasiques.

En effet, contrairement aux enfants n'ayant aucun antécédent familial, on observe un « effet sexe » chez les enfants dysphasiques dont la mère est atteinte, avec une répartition du trouble correspondant à 3 garçons pour une fille. Dans le cas où seul le père est atteint, le nombre de garçons et de filles dysphasiques reste proportionné.

En 1995, Bishop et ses collaborateurs ont voulu vérifier l'hypothèse d'une concordance significative entre jumeaux monozygotes versus dizygotes.

Ainsi, il a été montré qu'un enfant ayant un jumeau monozygote dysphasique aurait 70 % de chance d'être lui-même dysphasique. Le pourcentage baisse à 46 % dans le cas de jumeaux dizygotes. Cependant, ces études ne tiennent pas compte de la particularité du langage gémellaire, ces enfants présentant souvent une cryptophasie qui pourrait biaiser les résultats.

Il est utile de préciser qu'à ce jour, aucun gène n'a été directement associé au trouble dysphasique.

¹⁸**Tallal P., Ross R., Curtiss S.**- Unexpected sex-ratio in families of language-learning impaired children.- *Neuropsychologia*,27, 987-998, 1989

III.2 - Les hypothèses explicatives de Bishop

En 1992, Bishop¹⁹ a mis en évidence 6 hypothèses fondamentales qui ont été ensuite reprises par Montfort.

◆ Hypothèse des troubles de l' « output » linguistique

Dans ce cas, le processus de transformation en production verbale est atteint tandis que la compétence linguistique reste intacte.

Les troubles de la compréhension seraient expliqués par un phénomène de « feed-back » qui répercuterait les productions déficientes sur la mémoire à court-terme, l'intégration phonologique et la conscience syntaxique.

◆ Hypothèse des troubles de l' « input » linguistique

D'après le professeur et universitaire américain Jon Eisonson²⁰ les enfants dysphasiques sont des « *apprentis de langage dont l'input linguistique est filtré ou distorsionné* ». [17]

En effet, les troubles dysphasiques seraient la conséquence d'une capacité de traitement insuffisante ou inadéquate de l'information verbale et/ou auditive.

Cette hypothèse d'un déficit de perception de la parole permet d'expliquer les difficultés phonologiques, l'agrammatisme et les erreurs morphologiques des enfants dysphasiques.

◆ Hypothèse reposant sur le « Language Acquisition Device » (LAD)

Le linguiste et philosophe américain Noam Chomsky est le premier, en 1965, à développer la théorie selon laquelle le LAD correspond au « dispositif inné du langage », inscrit dans le potentiel génétique humain.

En 1988, Richard F. Cromer²¹ part du principe que les enfants dysphasiques ont un trouble inné du LAD dont dépendent les structures profondes de la langue.

¹⁹**Bishop D.V.M** : The Underlying Nature of Specific Language Impairment. *J.of Child Psychol.and Psychiat.* Vol.33, 1.3-66.1992

²⁰**Einsonson J.** *Aphasia in children.* New York. Harper and Row. 1972

²¹**Cromer R.** (1988): The cognition hypothesis revisited. In F. Kessel (ed): *The development of language and language researchers.* Hillsdale (NJ)Erlbaum .1988

Ce trouble se manifeste à travers une « grammaire particulière » dont les déviances sont le reflet.

◆ **Hypothèse d'un déficit conceptuel**

A l'inverse de la précédente, cette hypothèse postule que les troubles dysphasiques sont la « *manifestation d'un déficit conceptuel plus général qui ne se limiterait pas au seul langage mais qui aurait son origine au niveau des représentations symboliques.* » [17]

◆ **Hypothèse d'une atteinte des processus d'apprentissage**

Selon Alan G. Kamhi et ses collaborateurs²² en 1984 (Université de Caroline du Nord), ces troubles de l'apprentissage pourraient provenir d'une difficulté à contrôler les hypothèses pendant l'acte langagier.

◆ **Hypothèse d'une difficulté à traiter et à stocker l'information extérieure**

Cette difficulté serait particulièrement visible lorsque l'information se présente de manière séquentielle et à une certaine vitesse.

IV - Le diagnostic de dysphasie

Dans un premier temps, il convient d'**affirmer la réalité du trouble** grâce à un examen du langage dans ses modalités réceptives et expressives.

Il est ensuite nécessaire d'effectuer un **diagnostic différentiel** en éliminant les différents diagnostics cités dans la définition par exclusion. Un possible retard de langage doit être également exclu.

Les **signes positifs** de la dysphasie peuvent ensuite être relevés pour mettre en évidence la spécificité du trouble.

Une évaluation du **langage écrit** et des **troubles associés** est également nécessaire.

²²Kamhi A.G., Catts H.W. , Mauer D., Appel K. et Gentry B.F: Hypothesis-testing and nonlinguistic symbolic abilities in language-impaired children. *Journ. Of Speech and Hear. Dis.* 49, 168-176.1984

IV.1 - L'évaluation de la communication et du langage

Marc Montfort a dressé un inventaire des différents domaines à explorer, selon lui, pour mettre en évidence les aspects qualitatifs de la communication et du langage.

- ◆ **La communication non verbale** : il convient d'observer si l'enfant est sensible à la mimique ou à l'intonation de son interlocuteur et s'il existe un code gestuel familial.
Exemple de test : *Grille de Mermoud et de Weck*.
- ◆ **La parole** : les performances en situation de répétition et en langage spontané doivent être comparées. De même, il faut s'assurer qu'il n'existe pas une dissociation automatico-volontaire.
Exemple de test : *Test de pseudo-mots du EDP 4-8*.
- ◆ **Le lexique** : l'étendue du lexique doit être objectivée en prenant soin de différencier, grâce à l'induction des tests, le manque de connaissance du lexique et le trouble de l'évocation.
Exemple de test : *Test de dénomination de Boston*.
- ◆ **La syntaxe et la grammaire** : en expression, on insistera particulièrement sur l'analyse du langage spontané. En ce qui concerne la compréhension, il convient de déterminer les stratégies utilisées par l'enfant pour comprendre une phrase (pragmatique, positionnelle ou morpho-syntaxique).
Exemple de test : *Test de répétition de phrases* qui permettra d'analyser les différentes catégories grammaticales qui font l'objet de transformations et d'omissions.
- ◆ **La pragmatique** : Montfort se réfère à plusieurs instruments d'analyse des compétences communicatives comme des grilles d'observation utilisées dans la population autiste.
Exemple de test : *l'Autism Behavior Checklist* de Krug, Arick et Almond , le protocole « *Entretien pour évaluer le Communication Spontanée* » de Schuler.
- ◆ **Le méta-langage** : Le méta-langage de l'enfant est analysé en vérifiant si l'enfant parvient à s'auto-corriger ou à repérer une forme incorrecte.
Exemple de test : *Jeux de rôle*: l'enfant joue le rôle de l'orthophoniste face à une poupée qui parle bien ou mal.

IV.2 - Le diagnostic différentiel

Il est très important de savoir si les symptômes observés sont la conséquence d'un trouble spécifique ou s'ils sont attribués à une autre pathologie.

IV.2.a - En référence à la définition par exclusion

Les différents diagnostics cités dans la définition par exclusion pourraient être à l'origine du trouble du développement du langage. C'est pour cette raison qu'ils doivent être repris point par point pour être éliminés.

Tout d'abord, il ne faut pas négliger l'**anamnèse** personnelle et familiale qui est très souvent source d'informations précieuses pour mettre en évidence un contexte pathologique.

Ensuite, un examen **ORL et audiométrique** doit être pratiqué systématiquement pour écarter une pathologie perceptive grave qui serait passée inaperçue. Les Potentiels Evoqués Auditifs peuvent être utiles pour compléter l'examen clinique lorsque le cas est douteux.

De plus, un **bilan neurologique** est primordial pour éliminer une pathologie cérébrale congénitale ou évolutive.

De même, un **Trouble Envahissant du Développement doit être exclu** grâce à un examen systématisé des comportements . Cette évaluation permettra de mettre en évidence, chez l'enfant dysphasique, la limitation du déficit social à la modalité verbale.

Enfin, la **présence d'un retard mental doit être vérifiée** par une évaluation de l'efficience intellectuelle globale Dans la mesure où, dans le retard mental, le développement moteur est également retardé, un examen psychomoteur peut s'avérer utile.

Le psychologue et logopédiste genevois Gilbert Badaf s'est intéressé à l'examen des capacités cognitives de l'enfant dysphasique. Il insiste sur le fait que l'enfant dysphasique a une intelligence normale, il « *réfléchit avec une intelligence de bon niveau sur un langage présentant un fort décalage par rapport aux autres enfants* » [26]

Pour lui, il est donc primordial de différencier l'intelligence verbale (QIV) de l'intelligence non verbale (QIP).

Classiquement, on constate chez l'enfant dysphasique un niveau verbal très inférieur au niveau performance.

Selon le généticien A. Verloes et la pédopsychiatre E. Excoffier, [10] on constate chez l'enfant dysphasique, une discordance entre épreuves verbales et non verbales supérieure à 20 points.

Le Dr Catherine Billard (Centre de Référence des Troubles des Apprentissages du CHU Bicêtre), dans une interview de Marie-Pierre Poulat, remet en question le quotient verbal du WISC qui, selon elle ne peut pas être testé chez l'enfant dysphasique : « *Les tests de QV [...] sont des mauvais moyens d'approche des enfants dysphasiques. En revanche, le QP est un moyen pour apprécier leur intelligence.* » [27]

IV.2.b - Retard de langage et dysphasie

Comme nous l'avons vu précédemment, la dysphasie peut être différenciée du retard de langage en fonction de l'évolution langagière de l'enfant.

En effet, la dysphasie est un déficit durable des performances verbales tandis que le retard de langage s'améliore rapidement avant l'âge de 6 ans , sans laisser de séquelles.

Pour le pédiatre français Clément Launay, « *une dysphasie est un retard de langage qui ne se récupère pas* ». [17]

De même, la neuropsychiatre belge Anne Van Hout explique, en 1989, que « *chez l'enfant dysphasique, la courbe d'évolution sera irrégulière, montrant des taux de croissance faibles, des plafonnements précoces et ce bien souvent tant pour les aspects expressifs que réceptifs du langage* ». [17]

En revanche, dans le retard de langage, les progrès sont constants.

La citation de A. Van Hout peut être illustrée par le graphique, établi en 1990 par Hollis S. Scarborough et Wanda Dobrich, auquel Marc Montfort a ajouté la ligne d'évolution de la dysphasie.

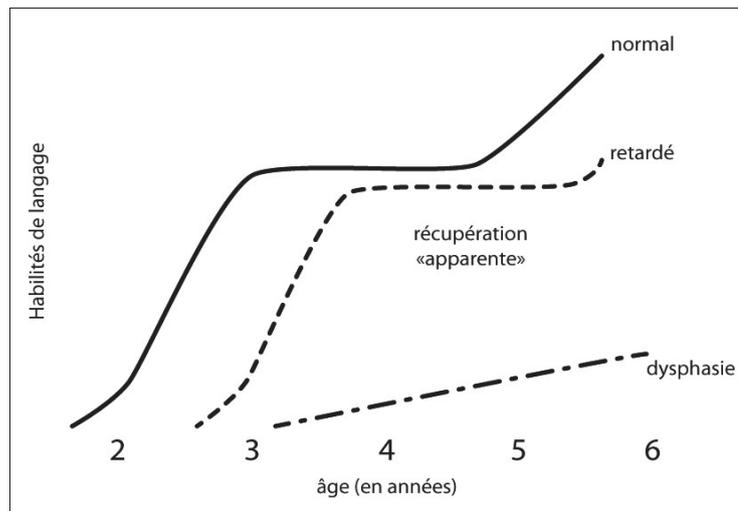


Schéma de Scarborough et Dobrich repris par Montfort [17]

Cependant, ce schéma nous montre que la récupération attribuée au retard de langage vers l'âge de 6-7 ans est relative. En effet, celle-ci serait « illusoire » dans la mesure où un grand nombre d'enfants continueraient à présenter, à cet âge là, des difficultés de langage et d'apprentissage scolaire.

Comme le souligne la pédopsychiatre Paule Aimard, « lorsqu'un enfant de trois ans ne parle pas du tout ou ne jargonne que quelques syllabes, rien (ou à peu près rien) ne permet de dire comment va évoluer cette absence de langage. Seule l'évolution (six ou douze mois plus tard) dira si se dessine un retard banal ou si le problème s'annonce sévère. ». [1]

C'est pour cette raison qu'il est primordial d'effectuer, le plus tôt possible (vers l'âge de 3 ans), un premier bilan langagier et de le comparer à un deuxième bilan effectué à 6 mois d'intervalle.

Cette démarche permet d'avoir une idée de l'évolution langagière de l'enfant et de préciser le diagnostic.

- ◆ Si l'écart à la norme se réduit nous sommes dans le cas d'un **retard simple**, non pathologique. Dans ce cas, le retard d'apparition et d'organisation langagière peut être compensé en agissant sur l'environnement de l'enfant.
- ◆ Si l'écart à la norme est identique au premier bilan, nous sommes dans le cas d'un **retard de langage vrai**. Dans ce cas, l'enfant comble son retard avant l'âge de 6 ans.

- ◆ Si l'écart à la norme s'est creusé, nous sommes dans le cas d'**une dysphasie**, déficit durable.

En 1993, Gérard a répertorié les traits caractéristiques des retards simples pour les opposer à ceux de la dysphasie. [9]

- ◆ Dans le retard de langage, le trouble de la parole se distingue de celui rencontré dans la dysphasie par son obéissance « aux grands principes de la facilitation ».
- ◆ Dans le trouble du langage, les maladresses syntaxiques sont les mêmes que chez l'enfant normal, à la différence que dans le retard de langage, elles durent plus longtemps. Au contraire, dans la dysphasie, on se trouve en présence d'un trouble de l'encodage syntaxique systématiquement déviant.
- ◆ Les différents secteurs psycholinguistiques, testés à travers des épreuves lexicales, phonologiques et syntaxiques, sont atteints de façon homogène dans le retard de langage tandis qu'ils sont touchés de façon hétérogène dans la dysphasie; c'est à dire que dans la dysphasie, l'examen psycholinguistique révèle des profils particuliers montrant une atteinte « point par point », non uniforme de l'organe langagier.

Gérard insiste également sur la différenciation qui doit être faite entre **trouble structurel et trouble fonctionnel du langage** : « *Si nous reprenons la métaphore qui fait du langage une construction avec un cadre et un contenu, on peut attribuer la dysphasie à l'atteinte du cadre linguistique et le retard simple à l'atteinte du contenu. Nous faisons alors de la dysphasie un trouble structurel, ce qui explique la permanence du déficit, et du retard simple un trouble fonctionnel résultant d'un mauvais remplissage du cadre et susceptible de s'amender grâce à une optimisation des conditions de stimulation.* » [9]

En 2003, dans son ouvrage « Les dysphasies », Gérard complète ses explications à travers les propos suivants « *Les troubles fonctionnels concernent les enfants qui ont des difficultés à mettre en marche une compétence linguistique existant potentiellement [...]. Les troubles structurels, qui sont représentés par les syndromes dysphasiques, rassemblent les troubles pour lesquels cette compétence est atteinte. On rejoint là la conception innéiste d'un organe langagier* ». [10]

Ainsi, le retard de langage serait un **trouble de la performance**, c'est-à-dire du « savoir linguistique » tandis que la dysphasie serait un **trouble de la compétence**, ou plus précisément d'une aptitude innée d'acquérir les structures de la langue.

Chevrie-Muller aborde également cette dissociation entre trouble fonctionnel et trouble structurel. Selon elle, le retard de langage serait lié à un « *retard de maturation* » expliqué par des « *variations individuelles les plus extrêmes d'un développement normal* ». [5]. De plus, il est transitoire dans la mesure où il se comble entre 3 et 5 ans.

A l'inverse, la dysphasie, correspondrait à une atteinte « *structurelle de l'organe langagier* » caractérisée par son caractère grave, persistant et déviant.

Classification « pronostique » des TSDL d'après C. Chevrie-Muller [5]

	<i>Retard simple</i>	<i>« Dysphasie »</i>
Evolution du langage oral et pronostic	- transitoire - rareté des retentissements sur le langage écrit	- durable - retentissement fréquent sur le langage écrit
Symptomatologie	- formes phonologiques pures (<i>retard de parole</i>) - déficit phonologico-syntaxique (<i>retard de langage</i>)	- les différentes formes citées au tableau XVIII-2
Physiopathologie	- retard de maturation	- déficit structurel

Selon Gérard (2003) l'enfant présentant un retard de langage se distingue également de l'enfant dysphasique par son bon contact, son discours relativement fluent et sa capacité à se faire comprendre. De plus, il ne pallie pas forcément ses difficultés d'intelligibilité, ces dernières ne paraissant pas beaucoup le gêner.

En 1950, Ajuriaguerra a opposé retard de langage et dysphasie par rapport à leur degré de gravité. Cette idée a été ensuite décrite par la psychologue et logopédiste suisse Geneviève De Weck.

◆ Le retard de langage constitue le **premier degré de gravité**.

Le retard de langage est décrit par Geneviève de Weck comme « *un décalage temporel par rapport aux repères caractérisant un développement typique du langage ; ce décalage doit*

être d'au moins 12 à 18 mois. En effet, en dessous d'un an de différence il peut s'agir de différences individuelles non pathologiques. » [6]

- ◆ La dysphasie est considérée comme le **second degré de gravité**.

L'auteur caractérise les dysphasies par un retard d'acquisition accompagné de déviations durables dans l'organisation du langage. Ces déviations touchent surtout la morphologie, l'organisation des énoncés et le lexique.

- ◆ L'audimutité constitue le **trouble du langage le plus grave**, « *les enfants concernés ne produisant que quelques mots vers 5 ans [...] et présentent une compréhension très limitée du langage verbal.* »

IV.3 - Le diagnostic positif de dysphasie

Le diagnostic positif de dysphasie vise à rechercher les « signes positifs » de cette pathologie c'est-à-dire, selon Marc Montfort, « *les symptômes qui ne se limiteraient pas à l'absence d'apprentissage mais aussi à la présence de différences qualitatives, d'anomalies du développement, de déviations* ». [17]

Selon Gilbert Badaf « *un des indices de la dysphasie n'est pas l'absence de telle ou telle structure, mais bien la présence simultanée d'un certain nombre de formes pouvant être observées au cours du développement de l'enfant* ». [26]

En effet, dans le cas d'un développement harmonieux du langage, l'enfant élimine les formes antérieures au fur et à mesure qu'il en acquiert des nouvelles. A l'inverse, chez l'enfant dysphasique, on observe une coexistence de ces deux formes, les formes anciennes n'étant pas éliminées.

Gérard a mis en évidence **6 marqueurs de déviance** spécifiques au langage des dysphasiques qu'il décrit comme « *un ensemble de traits formels ou fonctionnels qui témoignent de la défaillance des structures cérébrales hiérarchiquement élevées responsables de la manipulation du code verbal et de sa bonne adaptation aux buts de la communication considérée comme un acte volontaire finalisé.* » [9]

Ces marqueurs de déviance sont les suivants :

- ◆ **Le manque du mot:** c'est un trouble de l'évocation lexicale caractérisé par des persévérations verbales ou des paraphasies.
- ◆ **Le trouble de l'encodage syntaxique:** Ce trouble peut se manifester par un agrammatisme ou une dyssyntaxie. L'enfant n'utilise pas les flexions verbales et les mots outils pour améliorer l'informativité de son discours.
- ◆ **Les troubles de la compréhension verbale.**
- ◆ **L'hypospontanéité verbale :** elle se manifeste par une difficulté à l'incitation verbale et une réduction de la longueur des énoncés.
- ◆ **Le trouble de l'informativité:** en dehors de ses difficultés d'intelligibilité, l'enfant est incapable de transférer une information précise par le canal verbal.
- ◆ **La dissociation automatico-volontaire:** certaines unités verbales sont très difficilement réalisables en situation dirigée ou sur commande mais sont bien réalisées en situation spontanée ou dans d'autres contextes phonétiques.

Ces marqueurs de déviance ne peuvent être pris en considération qu'à condition que le caractère significatif du trouble et le diagnostic différentiel aient été correctement menés avant.

Dans le tableau suivant, Gérard reprend ces marqueurs de déviance pour résumer la sémiologie des syndromes dysphasiques.

Répartition des marqueurs de déviance dans les différents syndromes dysphasiques [9]

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

Plus tard, Montfort ajoutera 2 critères supplémentaires à ceux de Gérard : [17]

◆ **Hétérogénéité lexicale**

Il existe un contraste entre la présence de mots adaptés à l'âge mental de l'enfant et l'absence de certains mots appartenant au registre enfantin.

◆ **Contraste entre les capacités d'expression et les capacités de compréhension**

Ce contraste existe dans le développement normal de l'enfant, mais il est encore plus patent chez l'enfant dysphasique.

En 1985, Paule Aimard, évoque à son tour les différents critères permettant d'évoquer une dysphasie [24]

◆ **L'absence de babil**

Le bébé reste silencieux et n'imité pas les sons et les bruits qui l'entourent.

◆ **L'absence d'attention auditive**

Malgré une audition normale, le bébé réagit peu à la voix et aux différences d'intonation. Il n'est donc pas en mesure d'imiter le langage de l'adulte.

◆ **Les difficultés de mémoire**

Il semblerait que les enfants dysphasiques aient un empan mémoriel très bas. En effet, la répétition de phrases pose problème. Il peut même arriver que l'enfant ne parvienne pas à répéter une phrase de deux mots ou des mots familiers de trois syllabes.

De même, il existe une lenteur de mémorisation. Les mots ne sont pas acquis de façon irréversible. *« Il arrive qu'un enfant dysphasique dise un mot nouveau puis cesse de l'utiliser, comme s'il ne le « savait » plus. La mémoire ne fixe pas ».* [24]

On note également une « attention à éclipse » : *« l'enfant saisit un mot, quelques mots, un morceau d'énoncé, ou bien il s'efforce d'être attentif, mais son effort est discontinu et laisse échapper une partie du discours. »* [1]

◆ **Troubles auditivo-perceptifs**

Malgré une bonne audition, l'enfant éprouve des difficultés pour « *discriminer, saisir, apprécier les caractéristiques du discours entendu.* »

◆ **Un débit rapide de l'interlocuteur gêne la compréhension du discours**

Il est donc important de parler à ces enfants lentement et sans escamoter de syllabe pour leur laisser le temps de traiter l'information.

◆ **Les troubles de l'évocation ou « manque du mot »**

◆ **Dispersion**

Comme nous le verrons plus tard dans les troubles associés, on trouve souvent chez l'enfant dysphasique de l'agitation et des troubles de la concentration.

◆ **Rigidité du fonctionnement linguistique**

Cette rigidité « *apparaît dans l'appropriation des mots et l'organisation du lexique et des formes grammaticales.* » [24]

◆ **Difficultés de généralisation**

Une règle ou un mot peuvent être compris dans un certain contexte mais pas dans les autres : l'enfant ne généralise pas.

Il est important de préciser que tous ces critères ne sont pas obligatoirement présents chez tous les enfants dysphasiques.

V - Les troubles associés

V.1 - Les troubles non linguistiques

De nombreux auteurs ont relevé la fréquence dans la population dysphasique, de troubles du développement de nature non linguistique: des troubles psychomoteurs, des troubles comportementaux, des troubles cognitifs et enfin des troubles perceptifs.

Pour certains auteurs comme Ajuriaguerra, ces « troubles non linguistiques » font partie intégrante du syndrome dysphasique et relèvent d'une même cause.

Ces symptômes non linguistiques doivent donc être pris en considération et intégrés dans la prise en charge pluridisciplinaire. En effet, selon Marc Montfort « *un renforcement de certaines habiletés non verbales peut permettre à l'enfant de mieux profiter des activités langagières, toujours indispensables dans le cas de dysphasie* » [17]

Il est important de savoir que tous les enfants dysphasiques ne présentent pas en même temps tous ces troubles, ni dans les mêmes proportions.

V.1.a - Les troubles psychomoteurs

Les enfants dysphasiques souffriraient de difficultés de type praxique et de troubles de la latéralisation.

Bishop et Edmundsen²³, en 1987, relèvent également une immaturité des habiletés motrices.

V.1.b - Les troubles comportementaux

On constate souvent des troubles de l'attention et une hyperactivité dans la population dysphasique.

Des troubles des relations affectives et du contrôle des émotions sont également plus nombreux chez les enfants dysphasiques que dans la population normale.

²³Bishop D.V.M. et Edmunson A.:Language-Impaired 4-year olds:Disttinguishing transient from persistent impairment. J.of *Speech and Hear. Dis.*52.156-173.1987

Le médecin Michèle Mazeau se pose la question de savoir si « *privé des outils primordiaux de la communication inter-humaine , base et fondement du développement psycho-affectif et psycho-intellectuel [...],l'enfant est empêché de construire des relations « normales » avec son entourage, lui-même en spirale , déstabilisé et démuné devant les réactions inhabituelles de cet enfant ».*[15]

Selon Gérard, les difficultés affectives et émotionnelles de l'enfant dysphasique seraient le fruit d'une « *incapacité pour l'enfant à mettre en place des adaptations qui lui permettraient de mieux gérer une différence qui a perturbé de manière précoce sa relation au monde ».* [9]

Selon cet auteur, les difficultés dépendraient de plusieurs facteurs :

- ◆ Le type de dysphasie.
- ◆ La précocité de la prise en charge orthophonique.
- ◆ Les réactions de l'environnement familial et scolaire.
- ◆ Les capacités cognitives et les aptitudes à conceptualiser les difficultés.

Dans les dysphasies expressives, on observe une tendance à l'évitement social et une diminution des échanges verbaux.

Dans ce type de dysphasie, l'enfant a une plus grande conscience de son trouble et est à même de se rendre compte de ses situations d'échec et de son impossibilité à combler le désir de l'adulte, centré sur la verbalisation. Ce constat d'échec peut alors se manifester par une symptomatologie dépressive ou anxiophobique.

En ce qui concerne les dysphasies réceptives, le retrait n'est pas construit comme dans le cas précédent mais il provient d'une atteinte de l'appréhension du réel et des capacités de symbolisation. Ce retrait s'accompagne de manifestations comportementales, qui lorsqu'elles prennent de l'ampleur, peuvent rappeler celles que l'on retrouve dans l'autisme ou les psychoses.

Le neuropédiatre hollandais Charles Njiokiktjien a décrit, en 1990, deux types principaux de manifestations comportementales.

- ◆ Le « fight » qui signifie le combat.
- ◆ Le « flight » qui signifie la fuite, s'accompagnant de retrait et de dépression.

Si des difficultés affectives et comportementales secondaires sont souvent relevées chez l'enfant dysphasique, il est important de préciser que tous les enfants souffrant de troubles importants du langage ne présentent pas de troubles du développement socio-émotionnel.

V.1.c - Les troubles cognitifs

Dans son livre « L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales », Montfort dresse un bref inventaire de troubles cognitifs que l'on retrouve fréquemment dans la population dysphasique.

- ◆ Troubles de la structuration de l'espace et du temps.
- ◆ Difficultés dans le développement du jeu symbolique.
- ◆ Difficultés dans la construction d'images mentales.
- ◆ Déficit de mémoire:
 - Déficit de la mémoire séquentielle
 - Déficit de la mémoire auditive à court terme
 - Déficit de la mémoire verbale
 - Déficit de la mémoire de travail
- ◆ Hétérogénéité des résultats dans l'application des batteries psychométriques.

Ces troubles cognitifs ont souvent des répercussions sur l'adaptation sociale et l'apprentissage scolaire de l'enfant dysphasique.

V.1.d - Les troubles perceptifs

Selon Jon Eisenson (1968) , repris par Montfort en 2001, les enfants dysphasiques souffriraient des troubles perceptifs suivants.

- ◆ Défaut de capacité dans le stockage des signaux de parole.
- ◆ Déficit dans la reconnaissance des phonèmes.
- ◆ Difficulté à traiter les séquences verbales à la vitesse où elles se présentent habituellement.

Paula Tallal, professeur de neuroscience à l'université du New Jersey et ses collaborateurs ont démontrés en 1973, que l'enfant dysphasique présentait des difficultés pour discriminer les stimuli auditifs. Il en serait de même pour la perception des stimuli auditifs non verbaux et verbaux présentés à un rythme rapide.

Le Dr Yvonna S. Lincoln de l'université du Texas parle en 1995 de difficultés dans le traitement des variations d'intensité tandis que Bernadette Piérart, professeur à l'université catholique de Louvain et à l'université de Poitiers, met en évidence en 1997 certaines difficultés de reconnaissance de sons dans une épreuve de sons familiers.

V.2 - Dysphasie et trouble du langage écrit

Nous avons vu précédemment, qu'une dysphasie pouvait être révélée lors d'une consultation pour une « dyslexie sévère ». En effet, chez de nombreux enfants dysphasiques, les troubles du langage écrit sont une complication courante.

Selon Gérard, les troubles du développement du langage l'écrit chez l'enfant dysphasique pourraient être expliqués de différentes façons.

- ◆ **Troubles en liaison fonctionnelle** : les troubles du langage écrit proviennent de déficits linguistiques et cognitifs propres à la dysphasie.

En effet, l'apprentissage du langage écrit et l'apprentissage du langage oral ne sont pas indépendants, « *ils s'influencent mutuellement suivant un modèle en "double hélice".* » [9]

- ◆ **Troubles liés à des conditions éducatives et pédagogiques non adaptées** à l'enfant dysphasique.
- ◆ **Troubles en liaison étiologique** : la dyslexie et la dysphasie évoluent de façon indépendante mais ont une cause commune.

Selon Paule Aimard, « *si l'on en croit les "pré-requis" exigés pour que l'enfant soit admis au cours préparatoire, il est évident que les enfants dysphasiques, même s'ils ont été aidés tôt, ne remplissent pas les conditions : ils ne prononcent pas tous les sons, n'ont pas un langage assez structuré, ont rarement un bon graphisme . Il apparaît cependant que certains enfants bien doués, très désireux d'apprendre sont tout à fait capable d'aborder l'écrit alors qu'ils parlent à peine* ». [24]

Gérard va même plus loin en expliquant que chez l'enfant dysphasique, l'apprentissage du langage écrit est un moyen de faciliter le développement du langage oral. En effet, le langage écrit a l'avantage d'introduire un nouveau support, d'apporter des repères différents puisqu'il ne passe pas par le canal auditif.

Pour cet auteur, l'apprentissage du langage écrit permettrait, en développant les voies de lecture efficaces, de prévenir l'installation des systèmes de déviance qui se reproduisent dans le domaine écrit.

Le langage écrit, de par son caractère permanent, n'oblige pas l'enfant à garder en mémoire le message.

De plus, son rôle de support visuel dans les procédures d'encodage n'est pas négligeable . En effet, le mot écrit donne à l'enfant une représentation graphique de la structure phonologique qui va aider à la création d'images verbales.

Dans cette optique, Gérard pense que l'apprentissage du langage écrit doit être considéré comme un des buts principaux de la prise en charge orthophonique.

Cependant, on ne peut nier les difficultés de certains de ces enfants à accéder au langage écrit.

En effet, l'enfant dysphasique aurait du mal à accéder au stade alphabétique, les procédures d'assemblage étant difficilement mises en place et automatisées. Le stock orthographique a alors du mal à se constituer et l'accès à une orthographe d'usage ou grammaticale devient difficile.

A cela viennent s'ajouter des difficultés de lecture fonctionnelle, comme la lecture d'un plan, d'un menu ou d'un programme de télévision.

Gérard décrit la lecture des adolescents dysphasiques comme « *une lecture « mosaïque », qui utilise une connaissance partielle des règles de transcodage grapho-phonémique, des connaissances acquises en global, des procédures d'essais-erreurs marquées par des tentatives constantes de confrontation de ce qu'ils lisent avec les indices contextuels* ». [9]

L'orthophoniste Corinne Boutard, citée par Gérard [10] a répertorié les différents facteurs qui peuvent influencer le développement du langage écrit chez l'enfant dysphasique.

- ◆ **Précocité du diagnostic** : le développement du langage écrit sera plus favorable si le diagnostic de dysphasie est établi avant la première année d'apprentissage du langage écrit.
- ◆ **Le type de dysphasie** : la présence d'un trouble de la compréhension orale aurait plus de répercussion sur le langage écrit qu'un trouble isolé de l'expression.
- ◆ **La sévérité de la dysphasie** : plus le langage oral présente des déviances, plus l'apprentissage de l'écrit sera difficile.
- ◆ **Le niveau d'efficiace non verbal**
- ◆ **Les troubles associés**
- ◆ **La qualité et la fréquence de la prise en charge orthophonique**
- ◆ **Les conduites d'adaptation de l'environnement** : parents, enseignants.

VI - La rééducation orthophonique des dysphasies

Selon Chevrie-Muller, la prise en charge des troubles dysphasiques nécessite d'être **précoce, intensive et prolongée**.

A l'âge de deux ans, l'enfant doit avoir acquis 4 à 6 mots (en plus de papa et maman) et pouvoir associer deux mots en protophrase. Si ce n'est toujours pas le cas à deux ans et demi, il est primordial de rechercher la cause de ce retard.

En effet, plus l'enfant sera diagnostiqué et pris en charge tôt, plus le pronostic sera favorable.

De son côté, Montfort nous fait part des bénéfices d'une intervention précoce [17]:

- ◆ L'intervention langagière pendant la période critique, optimale pour l'apprentissage du langage facilite le développement *« des apprentissages naturels, efficaces et rapides »*.
- ◆ Elle permet de profiter d'une *« plasticité cérébrale supérieure, en ce qui concerne les réorganisations fonctionnelles »*.
- ◆ Elle permet de prévenir *« l'apparition de conduites négatives ou de réactions inadéquates de la part de l'entourage et réduire ainsi les conséquences sociales de la déficience du langage »*.

La rééducation orthophonique nécessite plusieurs séances par semaine et ceci très souvent sur une période de plusieurs années.

VI.1 - Le programme d'intervention langagière de Montfort

Le programme d'intervention langagière de Montfort est un modèle général de prise en charge. Son objectif est d'offrir à l'orthophoniste un cadre général pour situer et articuler ses connaissances techniques.

Montfort précise que ce modèle général ne doit pas être considéré comme une « vérité absolue », appliqué de façon rigide mais comme un instrument devant s'adapter sans cesse à chaque cas particulier d'enfant.

VI.1.a - Les principes généraux de l'intervention langagière chez l'enfant dysphasique

- ◆ **Principe de l'intensité et de la longue durée**
- ◆ **Principe de précocité**
- ◆ **Principe d'une approche « éthologique »**

Ainsi, l'intervention langagière ne doit pas avoir comme seul objet l'enfant, mais donner une part importante à la structure interactive qui permet de développer l'acquisition du langage.

- ◆ **Principe de la priorité à la communication**

La fonctionnalité communicative doit être présente, le plus possible, dans chaque activité langagière et d'apprentissage.

- ◆ **Principe de sur-développement des aptitudes**

Stimuler le développement de ce qui fonctionne bien en dehors du langage permet de soutenir les activités langagières et de donner une meilleure image de soi à l'enfant.

- ◆ **Principe de multisensorialité**

Le traitement de l'information auditive faisant défaut chez ces enfants, il est intéressant de le compléter par les autres voies sensorielles (vue, toucher).

- ◆ **Principe de la dynamique des systèmes facilitateurs**

Il faut donner, dès le départ, un maximum de systèmes facilitateurs à l'enfant . Ils seront ensuite progressivement réduits, au fur et à mesure que le sujet progresse.

- ◆ **Principe de la référence au développement normal**

Ce principe est une des pierres angulaire de l'intervention mais nécessite d'être nuancé par l'hétérogénéité du développement du langage chez l'enfant dysphasique.

◆ **Principe de la révision continue**

Le programme d'intervention doit être systématiquement remis en question lorsque l'enfant ne progresse pas. L'analyse sémiologique doit être également révisée tout le long de la prise en charge.

◆ **Principe de l'ajustement au temps**

Comme nous l'avons vu précédemment dans les hypothèses explicatives, l'enfant dysphasique présente des difficultés à traiter les stimuli auditifs rapides. Il est donc important de ralentir le rythme des échanges pour laisser à l'enfant le temps de traiter l'information et d'élaborer sa réponse.

VI.1.b - Les trois niveaux progressifs de l'intervention langagière:

Le choix de tel ou tel niveau se fera en fonction de l'âge, du niveau de langage et du type de dysphasie.

◆ **Le niveau de la stimulation renforcée**

L'objectif de ce niveau est d'apporter à l'enfant des modèles verbaux parentaux « *plus fréquents, plus clairs, plus stables et mieux adaptés au niveau et au style langagier de l'enfant* ». [29]

Les séances orthophoniques consistent en une analyse, avec les parents, des différentes interactions afin que ces derniers puissent modifier leur stratégie parentale.

Nous sommes ici dans le cas d'une activité de type fonctionnel. En effet, à l'inverse des activités de type formel, ici le contenu verbal n'est pas programmé à l'avance par l'orthophoniste. On recherche « *des situations réellement communicantes à l'intérieur desquelles se produiront des moments de " nécessité de langage "* ». [17]

L'orthophoniste part du niveau de base de l'enfant pour arriver progressivement dans « *la zone proximale de développement qui correspond aux apprentissages qu'un enfant ne peut surmonter seul mais peut réaliser avec l'aide de l'adulte.* » [29]

C'est lorsqu'on rentre dans cette zone proximale de développement que les séances orthophoniques peuvent prendre la forme d'activités formelles, l'orthophoniste introduisant « *des systèmes progressifs de facilitation* » (modelage, induction, imitation différée, feedback correctif).

◆ **Le niveau de la restructuration**

Lorsque le niveau de la stimulation renforcée ne suffit pas, on le complète par le niveau de la restructuration.

Ce niveau consiste en une « *introduction de systèmes augmentatifs de communication, c'est-à-dire d'informations sensorielles complémentaires ajoutées au langage parlé (la plupart du temps à travers le canal visuel mais peuvent intervenir aussi le toucher et la sensation interne des mouvements du corps).* » [29]

Dans ce but, on utilisera les gestes conventionnels, les signes, les gestes d'appui à la prononciation, les pictogrammes, l'écriture ou les modifications de rythme de la parole.

◆ **Le niveau de la communication alternative**

Quand le degré de gravité du syndrome ne permet pas une communication véritablement efficace, on introduit en plus des deux précédents niveaux, un système de communication alternatif au langage ou à la parole (signes, gestes évocateurs).

Ce niveau ne doit pas être considéré comme celui de la « dernière chance ». En effet, idéalement la communication alternative doit rester provisoire pour servir de support augmentatif de l'expression orale. Cependant, dans certains cas sévères, il arrive qu'elle constitue le seul moyen dont dispose l'enfant pour communiquer.

VI.2 - La rééducation orthophonique selon Touzin

Selon l'orthophoniste Monique Touzin ancienne responsable d'une unité spécialisée pour troubles graves du langage , la rééducation orthophonique des troubles dysphasiques doit être pluridisciplinaire et adaptée spécifiquement au type de dysphasie.

VI.2.a - Dysphasie phonologique-syntaxique

L'objectif de la prise en charge porte sur la programmation phonologique et syntaxique.

Le langage écrit est utilisé comme support visuel afin d'améliorer la programmation de la production. En effet, l'apprentissage du langage écrit permet d'augmenter le stock visuel de mots et de structures syntaxiques et donc de fournir des images mentales à l'enfant.

Le travail de l'écrit doit se faire de façon globale, en partant d'un modèle syntaxique de base que l'on complexifiera ensuite.

VI.2.b - Trouble lexical syntaxique

Dans ce type de dysphasie, le but est d'améliorer l'informativité du langage.

Le versant expressif du langage oral est abordé en travaillant la déduction, la logique, la chronologie et le lexique par l'intermédiaire des champs sémantiques. Les dialogues peuvent être utilisés pour améliorer l'adaptation aux questions.

Le travail sur le versant compréhension du langage oral consiste à amener l'enfant à comprendre les éléments essentiels du discours.

VI.2.c - Trouble de la production phonologique

Dans ce cas, la rééducation va porter sur la production de l'information verbale.

Il faut partir des structures phonétiques élémentaires qu'on complexifiera par la suite.

L'utilisation de la voie sémantique permet d'aider l'enfant à retrouver l'enchaînement des phonèmes aboutissant au mot.

Le travail de l'écrit doit être abordé de la même manière que le langage oral, c'est-à-dire en partant des structures de base que l'on allonge par la suite.

VI.2.d - Trouble sémantique-pragmatique

Le but de la prise en charge vise à améliorer l'informativité du discours et la compréhension de l'enfant.

Les troubles de la compréhension peuvent être travaillés en amenant l'enfant à s'attacher à la prise d'information.

Le versant pragmatique du langage pourra être abordé par l'intermédiaire de jeux de rôle et de dialogues.

L'utilisation de codes pictographiques et de règles du jeu permettront d'améliorer la symbolisation primaire et les représentations mentales. De plus, les histoires en images amèneront l'enfant à respecter les stratégies d'encodage.

VI.2.e - Dysphasie réceptive

L'objectif de la rééducation sera de développer les moyens de décodage.

Dans cette optique, il faudra s'attacher à rééduquer la discrimination auditive et la conscience de la segmentation sémantique. La lecture labiale et la voie sémantique peuvent aider l'enfant à identifier les mots.

A l'oral, il convient de travailler la structuration du récit et les notions temporelles.

La rééducation du langage écrit doit être également abordée en utilisant une méthode phonétique associée à des supports visuels, comme par exemple la méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny.

VI.3 - Procédures d'atteinte des cibles secondaires selon Gérard

Gérard organise les actions rééducatives autour de deux pôles.

- ◆ Les procédures d'atteinte des cibles primaires qui consistent en un travail spécifique de base sur le langage.
- ◆ Les procédures d'atteinte des cibles secondaires qui visent à la généralisation des acquis précédents aux différents domaines contribuant au handicap de l'enfant dysphasique.

Nous nous attacherons plus particulièrement à décrire ce second pôle qui constitue selon Gérard « *l'ensemble des moyens qui permettront au langage de jouer ses différents rôles de médiateur dans la communication, les apprentissages et la socialisation* ». [9]

VI.3.a - La communication

Le travail sur la communication consiste à mobiliser chez l'enfant les « facteurs conatifs » de la langue, c'est-à-dire à créer chez lui une volonté, une impulsion vers le langage parlé.

Le but de cette intervention est de faire prendre conscience à l'enfant « *de la valeur de « sésame » qu'ont les conventions verbales ou non verbales* ». [9]

VI.3.b - Le langage écrit

Gérard décrit 5 étapes dans l'utilisation du langage écrit comme support au langage oral.

- ◆ Utilisation systématique du support écrit comme matériel dans les exercices améliorant les habiletés perceptives visuelles, les troubles de la programmation séquentielle et l'entraînement aux transferts intermodaux.
- ◆ Utilisation des représentations graphiques comme soutien aux exercices de discrimination ou de production verbale.
- ◆ Utilisation de l'écrit comme modèle pour la création d'images verbales dans un travail

sémantique et pour structurer la production du discours et le traitement des phrases entendues.

- ◆ Développement des facteurs conatifs communs à l'écrit et à l'oral.
- ◆ Automatisation de la communication orale et écrite grâce aux modes d'utilisation médiatisée de l'écrit.

VI.3.c - La socialisation

L'adolescent dysphasique ayant des difficultés à investir le langage abstrait, il est souvent gêné dans ses échanges avec les autres.

L'orthophoniste devra alors l'amener à accéder au langage figuratif, à la compréhension de l'implicite et de l'humour.

DEUXIÈME PARTIE

IMAGINAIRE ET IMAGINATION

I - Définition

I.1 - Imaginaire ou imagination ?

En tout premier lieu, il convient de distinguer les deux termes fréquemment confondus que sont l'« imaginaire » et l'« imagination ».

Le professeur en pédo-psychologie Marcel Postic explique que « *l'imagination est un processus. L'imaginaire en est le produit* ». [19]

En effet, l'imagination est généralement définie comme un processus mental, une aptitude de l'esprit à former et activer des images mentales en l'absence de tout modèle perçu.

L'imaginaire, quant à lui, correspond à l'ensemble des constructions mentales opérées par l'imagination.

Ainsi, pour le poète Georges Jean, l'imaginaire serait « *le mot qui désigne les domaines, les territoires de l'imagination : on distinguera, par exemple, l'imaginaire poétique, l'imaginaire plastique, l'imaginaire corporel* » tandis que l'imagination désigne « *la faculté par laquelle l'homme est capable soit de reproduire [...] soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent (ou non) dans des paroles, des textes, des gestes, des objets, des œuvres etc.* ». [14]

I.2 - Historique des concepts d'imaginaire et d'imagination

La faculté d'imaginer a souvent été dévalorisée par les philosophes qui lui reprochaient d'éloigner le sujet de la vérité. En effet, dans cette perspective, l'image est perçue comme une imitation non conforme au réel.

Dès l'antiquité, Platon range l'imagination au plus bas degré de la connaissance sensible en la considérant comme un mode de pensée mineure, une pâle copie du réel. Pour lui, à l'inverse de la raison qui conduit à la vérité, l'image est trompeuse.

Epicure, dans une fusion totale entre l'image et la perception, considère l'imagination en tant que vision provenant de l'action des objets sur nos sens.

Aristote redore le blason de l'imagination en la définissant comme une faculté qui permet d'accéder à la connaissance. En effet, l'image emmagasinée dans la mémoire se substituant à l'objet, elle « *favorise la généralisation grâce au groupement de plusieurs cas individuels* ». [25]

Pour les stoïciens, l'imagination, en partie liée aux passions, modifie l'usage que nous faisons de nos représentations. Ainsi, lorsque le sujet ne maîtrisant plus ses représentations est dominé par elles, l'imagination peut être source de la folie.

Cette idée de dangerosité sera reprise, au Moyen âge par Saint-Thomas d'Aquin qui définira l'imagination comme un « *intermédiaire entre le corps et l'esprit, qui transforme les perceptions en images, ce qui peut entraîner une dangereuse confusion entre les images et le réel* ». [25]

Au XVII^{ème} siècle, Descartes parle de l'imaginaire en tant qu'affection du corps et source d'erreurs, tandis que Pascal la considère comme « la partie décevante dans l'homme », une « maîtresse d'erreur et de fausseté ». [3]

De son côté, N. Malebranche qualifiera l'imagination de « folle du logis », incapable de se soumettre à des règles. Selon lui, elle entraîne le sujet vers des passions dangereuses qui l'écartent de la vérité.

C'est au XVIII^{ème} siècle que l'idéalisme allemand, pour la première fois depuis Aristote, redonne à l'imagination ses lettres de noblesse en la considérant comme le moteur essentiel de la création et de la compréhension du monde.

Dans cette optique, l'imagination cesse d'être perçue comme une reproduction servile de la réalité et devient une démarche libre de connaissance. A présent, elle apparaît comme « *un élément dynamique et créateur et non plus comme une faculté secondaire liée à la sensation* ». [8]

Ainsi, Kant définit l'imagination comme la faculté de faire la synthèse de nos expériences avant que la raison ne la traduise en concept.

Au début du XIX^{ème} siècle, le courant romantique va s'appliquer à donner aux émotions et à l'imagination préséance sur la raison. En effet, pour les romantiques, la beauté permet de se rapprocher de la vérité. Et pour eux, l'imagination est le moteur essentiel de la création artistique.

Avec l'avènement de la psychanalyse freudienne, les images constituées sous la forme de rêves ou de fantasmes apparaissent comme des intermédiaires entre l'inconscient et le conscient.

Pour les psychanalystes, l'imagination est fortement liée à la vie affective du sujet. En effet, elle a pour fonction de compenser les aspects décevants de la réalité en satisfaisant les désirs du sujet par l'intermédiaire de productions imaginaires. Le fantasme, qui selon S. Freud « reste à l'abri de l'épreuve de la réalité » et qui est « soumis au seul principe de plaisir » en est un bon exemple. [19]

Selon C G. Jung, disciple de Freud, les imaginaires personnels s'enracinent dans un fond commun, appelé « inconscient collectif ». Pour cet auteur, les archétypes que l'on rencontre dans les rêves, les mythes et les contes constituent la matrice essentielle de l'imaginaire.

Au XX^{ème} siècle, deux modes de fonctionnement de l'imagination vont être mis en évidence :

- ◆ **L'imagination reproductrice** qui correspond à la faculté de former des images qui reproduisent le réel. Les traces mnésiques des événements révolus sont réorganisées sous une forme nouvelle. On parle aussi de « mémoire imaginative ».
- ◆ **L'imagination créatrice** qui associe des images pour créer quelque chose d'inconnu. Dans son livre, intitulé « *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* », A. Lalande définit l'imagination créatrice comme la « *faculté de combiner des images en tableaux, ou en successions, qui imitent les faits de la nature, mais qui ne représentent rien de réel ni d'existant.* » [25]

Jean-Paul Sartre et Gaston Bachelard vont, pour leur part, souligner la part d'irréel propre à l'imagination créatrice.

Pour Sartre, « *la conscience imageante est une conscience de l'irréel* » confuse et dégradée par rapport à la pensée et à la perception. Contrairement à la conscience percevante qui

reproduit l'objet avec fidélité, la conscience imageante est « une mise à distance du réel ». [16]

De son côté, Bachelard refuse à l'imagination le pouvoir de former des images, la considérant plutôt comme une « *faculté de déformer les images fournies par la perception* ». [25]

Par la suite, des anthropologues comme Gilbert Durand, s'inspireront des travaux de Jung sur l'inconscient collectif et le concept d'archétype. Ils étudieront les mythes et les systèmes symboliques des différents peuples pour pouvoir en dégager les structures universelles.

II - Sur les chemins de la symbolisation

II.1 - Définition de la symbolisation

L'imagination étant la faculté de se représenter ou de former des images mentales, nous allons nous intéresser au processus de symbolisation, et plus particulièrement à l'élaboration de la représentation mentale.

Il convient tout d'abord de définir le terme symbole : « *Comme le signe, le symbole désigne dans l'usage courant toute forme d'union d'un "représentant" sensible et d'un "représentant" psychique, est donc symbole tout ce qui fait sens, c'est-à-dire toute entité à laquelle s'applique l'activité cognitive de représentation.* ». [31]

A présent, attachons nous à définir la notion de symbolisation.

Dans la psychanalyse, la symbolisation est définie comme un « *mode de représentation indirecte et figurée d'une idée, d'un conflit, d'un désir inconscients ; en ce sens, on peut en psychanalyse tenir pour symbolique toute formation substitutive* ». [32]

Quant au dictionnaire de psychologie, il définit la symbolisation comme « *un processus de mise en relation de deux ou plusieurs unités sémiotiques, de même niveau (le signifiant*

“ lion ” qui renvoie au signifiant “ courage ”) ou de niveau différent. Sous-tendu par un système d’association plus ou moins stable, ce processus est susceptible de réinterpréter tout type d’unité sémiotique [...], et d’en faire le symbole de “ quelque chose d’autre ”. ». [31]

II.2 - D'un point de vue psychanalytique

II.2.a - Les systèmes de symbolisation précoce

Les pédo-psychiatres B. Golse, C. Bursztejn et A.-M. Mairesse se sont intéressés aux premiers niveaux de symbolisation c'est-à-dire à la constitution des premiers signifiants chez l'enfant.

Pour eux, les signifiants élémentaires se situent « *en deçà des mots, aux niveaux les plus archaïques des processus de symbolisation (pré-linguistiques)* ». Ces signifiants élémentaires dépendent fortement de la fonction contenante de la mère, fonction guidant l'enfant « *dans son trajet du sein jusqu'au langage* ». [11]

II.2.a.1 - Le point de bascule

Pour ces trois auteurs, il existe un point de bascule « *qui fait passer la mère d'une fonction première de cadre ou de support pour les symbolisations précoces au statut second d'objet à symboliser* ». [11]

- ◆ **En deçà du point de bascule**, la fonction contenante de la mère permet à l'enfant de prendre conscience des premières structures signifiantes. En effet, grâce à la présence maternelle, l'enfant est en mesure d'intégrer la fonction symbolisante de sa mère.
- ◆ **Le point de bascule** lui-même se situe à mi-chemin entre la présence et l'absence de la mère. Il est palpable lorsque l'enfant joue à représenter corporellement la fonction maternelle, en présence de la mère mais dans des moments de vide interactif.
- ◆ **Au-delà du point de bascule**, l'enfant essaie de pallier l'absence maternelle en ayant recours à une représentation interne qui symbolise sa mère.

II.2.a.2 - L'absence de l'objet, source de représentation

Selon B. Golse, « *l'objet naît dans l'absence, la représentation mentale de l'objet manquant étant en effet, par activation des traces mnésiques correspondantes, la première étape de la fonction de symbolisation.* » [12]

Dans les premiers temps, les images ne jouent pas encore leur rôle de substitut mais sont considérées par le bébé comme l'objet lui-même.

Pour désigner ce phénomène, S. Tisseron, psychanalyste, parle d' « hallucination primitive ». Selon lui, « *les premières images sont des hallucinations susceptibles, en l'absence de l'objet, de mobiliser des éprouvés corporels et des émotions semblables à lui.* » [21]

Le psychanalyste R. Roussillon, explique également qu'en cas de tension pulsionnelle, l'enfant est capable d'activer un processus hallucinatoire sous la forme de traces mnésiques correspondant à ses expériences antérieures de satisfaction. Ainsi, il fait appel à une « *présentation psychique de ce dont il a besoin* ». [20]

Ce n'est que très progressivement que l'enfant aura recours, pour combler l'absence de l'objet de désir, à une véritable représentation mentale de celui-ci. A ce moment là, l'image formée « *n'est plus une hallucination confondue avec la réalité, mais une représentation psychique perçue comme distincte d'elle.* » [21]

B. Golse se réfère aux phénomènes transitionnels de D. W. Winnicott qui, en symbolisant l'union avec la mère, constituent « *la première manifestation de l'enfant à créer ou à imaginer l'objet, c'est-à-dire à symboliser.* » [12]

Attardons-nous un moment sur ces phénomènes transitionnels qui, sur le mode de l'illusion, articulent la réalité et l'imaginaire.

Le pédiatre et psychanalyste D. W. Winnicott a mis en évidence un « espace transitionnel » défini par lui comme « *une aire intermédiaire, champ d'expérience entre la réalité intérieure et la réalité extérieure* ». [23]

Au départ, l'enfant se trouve dans un sentiment d'omnipotence : il a l'illusion qu'il crée lui-même l'objet désiré et perçoit sa mère non comme distincte de lui mais comme un prolongement de lui-même.

Une « mère suffisamment bonne », c'est-à-dire qui prodigue des soins adaptés à son enfant, a pour tâche de le conforter dans cette illusion de toute puissance. C'est en présentant les objets, au moment même où l'enfant les crée sur un mode hallucinatoire, que la mère protège le nourrisson de la désillusion.

Cette zone d'illusion, où réalités interne et externe ne sont pas encore différenciées est primordiale puisqu'elle permet à l'enfant de vivre sereinement la transition entre une relation fusionnelle avec la mère et l'ouverture au monde réel.

Ainsi, grâce à cet espace intermédiaire, l'enfant expérimente la séparation de soi avec l'autre et est en mesure d'inventer des solutions pour surmonter cette expérience. Par l'intermédiaire de cet espace transitionnel, l'enfant pourra renoncer à son omnipotence et reconnaître la réalité extérieure ; il passera de l'objectivité à la subjectivité, de l'illusion à la désillusion.

C'est dans cette zone d'illusion qui ne se trouve ni au-dedans ni au dehors mais dans un espace quelque part entre l'enfant et sa mère, que se situent les « objets transitionnels ».

Ces objets (drap, couverture, mouchoir, peluche) sont soumis à la toute puissance de l'enfant et lui donnent l'illusion qu'il est capable de créer la réalité en fonction de ses besoins.

Mais surtout, ils sont à l'origine de la capacité à symboliser le monde, puisqu'ils servent avant tout à l'enfant à symboliser l'union avec sa mère et à se sentir exister malgré l'absence maternelle.

Pour B. Golse, ces objets transitionnels ayant une réalité propre, ils constituent un degré supérieur de développement par rapport à l'hallucination pure.

II.2.a.3 - Le stade du miroir de Lacan

Le stade du miroir permet à l'enfant de mettre fin au fantasme du corps morcelé et de prendre conscience de son corps propre qui le constitue comme sujet.

Ainsi, pour B. Golse, c'est à travers le stade du miroir que « *s'effectue la conquête de l'identité du sujet par la perception d'une image totale de son corps précédant le sentiment de l'unité de sa personne.* » [12]

Selon le psychiatre et psychanalyste J. Lacan, en identifiant l'image reflétée comme une représentation de soi, l'enfant accède à une première forme de symbolisme.

Le stade du miroir, qui apparaît entre 6 et 18 mois de vie, se divise en trois étapes.

Chacune de ces étapes peut être associée à l'un des trois grands registres du psychisme humain selon J. Lacan: le **Réel**, l'**Imaginaire** et le **Symbolique** [12] :

- ◆ **Première étape** : l'enfant considère son reflet dans le miroir comme un être réel .C'est le **temps du Réel** où l'image est perçue comme un être réel.
- ◆ **Deuxième étape** : l'enfant comprend que ce reflet n'est pas un être réel mais une image. C'est le **temps de l'Imaginaire** où l'image est perçue comme fictive.
- ◆ **Troisième étape** : l'enfant associe le reflet à son image. C'est le **temps du Symbolique** où l'image est perçue comme représentation de soi-même.

II.2.b - La symbolisation

II.2.b.1 - Le complexe d'Œdipe

Pour J. Lacan, le symbolisme est déjà présent lors de la troisième étape du stade du miroir. Cependant, l'auteur précise que l'enfant accède réellement au symbolisme au moment où interviennent les identifications secondaires œdipiennes, en rapport direct avec la présence d'un tiers : le père.

Le complexe d'Œdipe, selon Freud, apparaît vers l'âge de 3 ans et se caractérise par une attirance pour le parent de l'autre sexe et des sentiments de haine ou de rivalité pour le parent de même sexe.

Durant cette période, l'enfant est obligé de passer d'une relation duelle avec la mère à une relation triangulaire dans laquelle vient s'immiscer le père. Ainsi, J. Lacan dira du

complexe d'Œdipe qu'il correspond au « *passage de la relation duelle propre au registre imaginaire à la relation ternaire propre au registre symbolique* ». [12]

J. Lacan a dégagé trois étapes dans le développement de l'Œdipe [12] :

- ◆ **Première étape** : L'enfant s'identifie en tant que complément du manque de sa mère, c'est-à-dire le phallus. Selon A. Lemaire « *c'est le temps de la captation imaginaire (identification à la mère par la voie de l'identification à l'objet de son désir) et le règne du narcissisme primaire* ».
- ◆ **Deuxième étape** : Le père, représentant de la loi, s'insère dans la relation duelle en tant que « tiers séparateur et doublement castrateur ». En effet, le père prive à la fois l'enfant de sa mère et la mère de son complément phallique.
- ◆ **Troisième étape** : L'enfant accepte la loi paternelle. Lorsque la castration symbolique est admise par lui mais aussi par la mère, l'enfant peut s'identifier au père. Il obtient un statut de sujet et peut alors s'inscrire dans le registre symbolique et accéder au langage.

C'est la convergence entre l'accès au langage et la résolution de l'Œdipe qui permettront à l'enfant de prendre conscience de son statut d'être autonome et social.

II.2.b.2 - La sublimation comme issue de la crise œdipienne

En psychanalyse, la sublimation est un mécanisme inconscient ayant pour effet de dériver la libido vers des activités socialement et culturellement valorisantes.

Quand le surmoi post-œdipien formé par les interdits parentaux est suffisamment structurant, l'enfant est en mesure de prendre conscience de l'impossibilité de réaliser son désir de faire couple avec l'un de ses parents. C'est à ce moment là que la sublimation par la représentation symbolique va être particulièrement exploitée.

Selon R. Roussillon, « *le surmoi post-œdipien instaure [...] un système de régulation de l'économie libidinale, selon lequel [...] ce qu'il ne peut accomplir en acte, l'enfant va devoir se contenter de l'accomplir dans et par la seule représentation. Cela suppose que la représentation soit découverte et instaurée comme nouveau but pulsionnel* ». [20]

Lorsque l'enfant est en mesure d'accepter de satisfaire la pulsion uniquement par la représentation symbolique, il peut sortir de la crise œdipienne pour entrer dans la période de latence.

II.3 - Selon Jean Piaget

Le psychologue, biologiste et logicien J. Piaget s'est intéressé au développement de l'intelligence de l'enfant en tant que « cas particulier d'*adaptation* biologique ».

Ainsi, J. Piaget écrira en 1959, « *comme l'organisme assimile le milieu (ou se l'incorpore) et se transforme sous la pression du milieu (ou s'y accommode), l'intelligence **assimile** les données de l'expérience à ses cadres (schèmes moteurs ou concepts) et modifie sans cesse ces derniers pour les **accommoder** aux données nouvelles de l'expérience* ». [12]

L'adaptation intellectuelle résulte donc d'un équilibre progressif entre deux mécanismes psychologiques: l'assimilation et l'accommodation.

- ◆ L'**assimilation** consiste à intégrer des faits extérieurs (nouvelle information ou nouvelle expérience) dans des structures mentales existantes.
- ◆ L'**accommodation** consiste à modifier et adapter les structures existantes sous la pression de la réalité.

II.3.a - Les étapes du développement intellectuel

II.3.a.1 - L'intelligence sensorimotrice (de la naissance à 2 ans)

C'est une intelligence pratique qui se construit en fonction des sens et de la motricité de l'enfant. En effet, étant dépourvue de concept, de pensée, de représentation et de langage, elle s'appuie exclusivement sur des perceptions et des mouvements en présence des objets, des personnes, des situations.

Ce stade est caractérisé par la construction de schèmes définis par J. Piaget comme une « *structure ou organisation des actions, telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues* ». [12]

L'intelligence sensorimotrice est elle-même divisée en 6 sous stades :

- ◆ **Les exercices réflexes** (0-1 mois)
- ◆ **Les premières habitudes acquises et la réaction circulaire primaire** (1 mois à 4 mois ½)
- ◆ **Les adaptations sensorimotrices intentionnelles et les réactions circulaires secondaires** (4 mois ½ à 8-9 mois)
- ◆ **La coordination des schèmes secondaires et leur application aux situations nouvelles** (8-9 mois à 11-12 mois).
- ◆ **La réaction circulaire tertiaire et la découverte de moyens nouveaux par expérimentation active** (11-12 mois à 18 mois).
- ◆ **L'invention de moyens nouveaux par combinaison mentale et début de la représentation** (18 mois à 2 ans).

Ce sous-stade correspond à la transition entre l'intelligence sensori-motrice et l'intelligence représentative. L'enfant s'éloigne progressivement de l'action pour entrer dans la représentation mentale.

II.3.a.2 - L'intelligence symbolique ou pré-opératoire (2 à 6-7 ans)

C'est à ce stade qu'apparaît la fonction symbolique qui résulte de l'intériorisation des schèmes d'action.

En effet, l'acquisition de la permanence de l'objet va permettre à l'enfant de se représenter un objet sans que celui soit présent, il est donc en mesure de se représenter mentalement ce qu'il évoque.

Piaget a divisé la période préopératoire en deux sous périodes :

◆ La pensée pré-conceptuelle ou pensée symbolique (2 à 4-5 ans)

L'intelligence symbolique est une intelligence pourvue de pensée. En effet, à cette période l'enfant n'agit plus par tâtonnements successifs mais peut se représenter mentalement ses actions.

C'est lorsque l'enfant associe les propriétés communes des objets et des événements qu'il s'est représentées intérieurement que naissent les premiers concepts, appelés pré-concepts car n'étant pas aussi complets et logiques que ceux de l'adulte.

C'est avec l'avènement de la fonction symbolique que vont apparaître l'imitation différée, le langage, le dessin et le jeu symbolique.

La pensée pré-conceptuelle est dominée par un égocentrisme intellectuel que l'on peut caractériser par quatre grands traits de raisonnement :

- **L'animisme** : l'enfant a tendance à considérer les choses comme des êtres vivants doués d'intention.
- **Le finalisme** : l'enfant essaye d'expliquer le monde en donnant une raison à toute chose.
- **L'artificialisme** : l'enfant a tendance à penser que toutes les choses ont été créées par l'homme.
- **Le réalisme** : l'enfant considère comme appartenant aux choses ce qui résulte de son activité propre.

◆ La pensée intuitive (4-5 à 7ans)

Cette période est une ébauche de la pensée opératoire. Elle opère sur le réel sans pouvoir pour autant se dégager du perceptif.

Durant cette période, l'égocentrisme perd de sa puissance, l'enfant étant de plus en plus en mesure d'envisager les choses comme étant extérieures à lui-même.

L'enfant acquiert « les notions de base » d'espace et de temps proche. Cependant, la réversibilité n'est pas encore acquise.

II.3.a.3 - Le stade des opérations concrètes (7 à 12 ans)

L'enfant acquiert la réversibilité de la pensée et son raisonnement devient logique. Cependant, son intelligence n'opère que sur du concret sans pouvoir encore envisager des hypothèses.

II.3.a.4 - Le stade des opérations formelles (11-12 à 16 ans)

L'enfant devient capable de se libérer du concret et commence à raisonner de façon abstraite. Le raisonnement devient hypothético-déductif sans avoir besoin d'avoir recours à la manipulation.

II.3.b - Développement de la représentation mentale

Pour Piaget, le terme « représentation » peut se comprendre de deux façons différentes :

- ◆ Au sens large, la représentation « *se confond avec la pensée, c'est-à-dire avec toute intelligence ne s'appuyant plus simplement sur les perceptions et les mouvements (intelligence sensori-motrice), mais bien sur un système de concepts ou de schèmes mentaux* ». [18]
- ◆ Au sens étroit, la représentation « *se réduit à l'image mentale ou au souvenir-image, c'est-à-dire à l'évocation symbolique des réalités absentes.* ». [18]

C'est à la fin de la période sensori-motrice, lorsque l'enfant entre dans la période symbolique préopératoire que Piaget situe les prémises de l'intelligence représentative.

En effet, au sixième stade de l'intelligence sensorimotrice, l'enfant est à même de solutionner un problème nouveau sans avoir recours à la pratique mais en passant par un niveau mental

Ainsi, Piaget écrira en 1936, « *L'enfant devient capable de trouver des moyens nouveaux non plus seulement par tâtonnements extérieurs ou matériels, mais par combinaisons intériorisées qui aboutissent à une compréhension soudaine.* » [12]

Le passage de l'intelligence sensorimotrice à l'intelligence représentative s'effectue par l'intermédiaire de l'imitation différée, qui correspond à la capacité de reproduire une action en l'absence du modèle.

Ce que l'enfant avait appris par l'action va s'intérioriser en une image mentale, on parle d' « image en action ».

L'imitation différée introduit donc les premiers jalons de la représentation. C'est lorsque l'imitation s'intériorise que les images s'élaborent pour devenir des substituts intériorisés des objets perçus.

Dès lors que l'intelligence devient représentative, l'enfant est en mesure d'évoquer chaque objet absent par une image mentale. A présent, il a à sa disposition une nouvelle fonction : la fonction symbolique (ou fonction sémiotique) définie par Piaget comme « *la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement en se servant de signes et de symboles.* ». [12]

L'enfant est alors capable de représenter des actions, des objets, ou des événements en dehors de toute perception actuelle.

Piaget dira en 1976 que « *la pensée représentative débute, par opposition à l'activité sensorimotrice, dès que, dans le système des significations constituant toute intelligence [...], le signifiant se différencie du signifié* ». [18]

Le signifié correspond au concept. Le signifiant est ce qui va permettre d'évoquer ce concept, c'est à dire le symbole ou le signe.

Selon Piaget, « *le " signe " est un signifiant " arbitraire " ou conventionnel, tandis que le " symbole " est un signifiant " motivé " c'est-à-dire représentant une ressemblance avec le " signifié " : en tant qu'arbitraire le signe suppose donc un rapport social, comme cela est clair dans le langage ou système de signes verbaux, tandis que la motivation (ou ressemblance entre le signifiant et le signifié) propre au symbole pourrait être le produit de la pensée simplement individuelle* ». [18]

Pendant le stade sensorimoteur, le symbole était attaché à la perception actuelle et à la présence de l'objet, ce dernier portant pour l'enfant qui le perçoit une signification immédiatement reconnue. Dans ce cas, le signifiant était indissociable du signifié.

Pendant le stade préopératoire, le symbole et le signe se détachent de la perception pour devenir une image symbolique. Les conduites étant à ce moment relatives aux objets absents, le signifiant se dissocie du signifié et la pensée peut alors s'élaborer.

Cette capacité d'évoquer les objets absents qui correspond à la fonction symbolique se manifestera sous différentes formes : [31]

- ◆ **L'imitation différée** qui est une accommodation à des modèles extérieurs dans laquelle le signifié est le modèle et le signifiant l'imitation elle-même.
- ◆ **Le jeu symbolique** (jeu de « faire semblant ») qui correspond à une transformation du réel par assimilation aux besoins du sujet.
- ◆ **Le dessin** dans lequel le signifié est le modèle et le signifiant la production picturale.
- ◆ **L'image mentale** qui est considérée par Piaget comme une imitation intérieure dans laquelle le signifié est l'objet antérieurement perçu tandis que le signifiant est la reconstruction de l'objet.
- ◆ **Le langage** : système symbolique par excellence où le signifié est l'objet évoqué verbalement par le sujet et le signifiant est le ou les mots utilisés pour opérer cette évocation.

III - Les domaines de l'imaginaire

III.1 - Le jeu

III.1.a - Classifications des jeux selon Piaget

Pour Piaget, le jeu est un processus d'assimilation et se distingue donc de l'imitation qui s'oriente vers le pôle de l'accommodation.

III.1.a.1 - Le jeu d'exercice

Le jeu d'exercice, caractéristique du stade sensorimoteur, est le premier à apparaître et reste présent tout le long de l'enfance puisqu'il resurgit à chaque nouvelle acquisition.

Il consiste à répéter les schèmes sensorimoteurs acquis non dans le but d'apprendre une conduite nouvelle mais par simple plaisir fonctionnel. En effet, le but est d'obtenir des effets immédiats.

III.1.a.2 - Le jeu symbolique

Le jeu symbolique apparaît avec l'émergence de l'intelligence représentative et du langage, au stade représentatif de l'intelligence préopératoire (2 à 4-5 ans).

Dans un premier temps, le jeu symbolique consistera, pour l'enfant, à utiliser de façon symbolique les schèmes d'action qu'il a acquis ; c'est-à-dire que ces derniers seront utilisés en dehors de leurs contextes habituels.

D'abord, le jeu symbolique ne concerne que l'enfant lui-même. Piaget dira qu'il « *se borne à faire semblant d'exercer l'une de ses actions habituelles, sans les attribuer encore à d'autres [...].* » [18]

C'est ainsi que l'enfant commencera à « faire semblant » de dormir, de manger, de se laver etc.

Un peu plus tard, il transfèrera fictivement ces actions sur d'autres objets que lui-même et « commencera ainsi à transformer symboliquement les objets les uns dans les autres ». [18]

Vers l'âge de 3-4 ans, les jeux symboliques vont se complexifier en de véritables scènes où interviennent de nombreux personnages.

De la même manière que le jeu d'exercice consiste en une assimilation fonctionnelle des schèmes sensorimoteurs, le symbole présent dans le jeu symbolique a pour fonction essentielle d' « assimiler le réel au moi en libérant celui-ci des nécessités de l'accommodation ». [18]

Dans cette citation, J. Piaget met en évidence la fonction de « catharsis » du jeu. En effet, le jeu permet à l'enfant de revivre des situations désagréables dans la réalité et de résoudre ses conflits en réalisant symboliquement ses désirs.

De 4 à 7 ans, le jeu symbolique va devenir de plus en plus collectif, les rôles mis en place par les enfants se différenciant et se complétant davantage. Entre 7 et 11 ans, il va décliner peu à peu au profit des jeux de règle.

III.1.a.3 - Le jeu de règle

Au stade de la pensée intuitive de l'intelligence préopératoire, (4-5 à 7ans) le jeu de règle a pris progressivement place dans les jeux symboliques de l'enfant.

Cependant, c'est à partir de 7 ans, au stade des opérations concrètes, qu'il prend réellement toute son importance au sein des jeux de société.

III.1.a.4 - Le jeu de construction

Selon Piaget, le jeu de construction ne constitue par un 4^{ème} type de jeu mais occupe une position de palier faisant la transition entre le jeu d'exercice et le jeu symbolique mais également entre le jeu symbolique et le jeu de règle.

III.1.b - Le rôle structurant du jeu selon le courant psychanalytique

Pour les psychanalystes, le jeu, de par sa fonction symbolique, donne accès au vécu psychique de l'enfant.

Selon la psychanalyste M. Klein qui a créé la technique d'analyse par le jeu, « *par le jeu, l'enfant traduit sur un mode symbolique ses fantasmes, ses désirs, ses expériences vécues.* ». [12]

Pour cet auteur, le jeu est donc une voie royale d'accès à l'inconscient, la technique d'analyse par le jeu étant considérée comme l'équivalent chez le jeune enfant, de la psychanalyse chez l'adulte.

Dans la théorie de M. Klein, le jeu a donc comme double fonction de mettre en scène les tensions psychiques de l'enfant et de soulager ses angoisses, au même titre que les mots dans la psychanalyse de l'adulte.

De même, en 1920, dans son livre intitulé « *Au-delà du principe de plaisir* », S. Freud nous fait également part de sa conception du jeu, en rapportant l'observation de l'activité ludique de son petits fils Ernst, alors âgé de 18 mois.

L'enfant, en s'amusant à faire apparaître et disparaître une bobine accrochée à un fil, accompagnait ses mouvements de petits cris : « fort²⁴ » en l'absence de la bobine et « da²⁵ » lorsqu'elle réapparaissait.

Pour Freud, ce jeu est un moyen pour l'enfant de mettre en scène la disparition et le retour de sa mère.

Malgré le déplaisir qu'elle occasionne, l'absence de la mère est répétée symboliquement afin que l'enfant puisse se décharger de l'angoisse de perdre l'objet et par là même son sentiment d'omnipotence. Grâce au jeu l'enfant ne subit plus l'absence de sa mère, il est actif et peut se sentir à nouveau « tout puissant ».

²⁴ Signifie « parti » en allemand.

²⁵ Signifie « voilà » en allemand.

III.1.c - Le jeu selon Winnicott

D. W. Winnicott s'éloigne de la conception psychanalytique du jeu de M. Klein, cette dernière s'attachant surtout à mettre en acte la réalité psychique interne de l'enfant.

Pour lui, le jeu n'est pas uniquement le reflet des représentations internes de l'enfant. Il doit être également considéré comme une expérience vitale donnant accès à l'enfant au sentiment d'exister réellement. Pour cet auteur, le jeu favorise donc « *l'intégration de la personnalité* ». [23]

D. W. Winnicott a distingué deux types de jeu :

- ◆ **Le jeu de règle (game)**, qui organisé socialement est limité.
- ◆ **L'activité essentielle de jouer (playing)** qui en tant qu'acte de création présente une infinité de possibilités.

Pour D. W. Winnicott, le « playing » est un phénomène transitionnel, qui permet à l'enfant de prolonger ses expériences d'omnipotence

En effet, nous avons vu précédemment que les phénomènes transitionnels protégeaient l'enfant de la désillusion de ne faire qu'un avec sa mère. L'enfant plus âgé est quant à lui capable de se différencier de sa mère et de distinguer la réalité de ses propres besoins. Il n'a donc plus besoin de l'objet transitionnel qui symbolise sa mère.

Si l'objet transitionnel a donc pour destin d'être progressivement désinvesti, l'espace transitionnel va quant à lui persister ; l'enfant continuant à exploiter cette zone d'illusion pour pouvoir façonner les contraintes de la réalité en fonction de ses propres désirs.

Ainsi, dans son ouvrage « *Jeu et réalité* », D. W. Winnicott écrira : « *En jouant, l'enfant manipule les phénomènes extérieurs, il les met au service du rêve et il investit les phénomènes extérieurs choisis en leur conférant la signification et le sentiment du rêve.* ». [23]

III.2 - Le dessin enfantin

III.2.a - L'évolution du dessin en fonction de l'âge

Le philosophe et ethnologue G-H. Luquet a mis en évidence les phases spécifiques à l'évolution du dessin chez l'enfant.

◆ La phase de gribouillage (1-3 ans)

Vers l'âge d'un an, l'enfant utilise le gribouillage non dans l'intention de représenter quelque chose mais seulement dans un acte moteur, pour s'exercer à tracer des formes sur une surface.

◆ La phase du « réalisme fortuit » (3-5 ans)

C'est le stade où l'enfant prend conscience d'une ressemblance fortuite entre l'une des formes produites au hasard et quelque objet réel. Une image mentale permet alors d'établir un rapport symbolique entre la forme et l'objet.

C'est à ce moment qu'apparaît l'intention représentative : l'enfant cherche, par erreurs successives, à reproduire et à améliorer cette forme produite par le hasard. G-H Luquet parle de « **réalisme manqué** ».

Entre 4 et 5 ans, apparaît le style de dessin « narratif » dans lequel plusieurs personnages disproportionnés flottent à différentes hauteurs dans l'espace de la feuille.

◆ La phase du « réalisme intellectuel » (5-12 ans)

A ce stade, l'enfant ne cherche pas à reproduire les choses qu'il voit mais à dessiner ce qu'il connaît de ces choses. Ainsi, l'enfant privilégie ce qui permet de reconnaître l'objet au détriment du réalisme visuel.

Vers 12 ans, dans une visée plus réaliste, l'enfant fini par soumettre son dessin à ce qu'il voit et plus ou moins maladroitement par tenir compte de la perspective. G-H Luquet parle de « **réalisme visuel** ».

III.2.b - Le dessin comme mode d'expression de la personnalité de l'enfant

Le psychanalyste D. Widlöcher a mis en évidence trois valeurs spécifiques de l'expression des sentiments et du caractère par le dessin chez l'enfant.

Selon lui, ces différentes valeurs « *qui marquent pour l'observateur la lecture du dessin contribuent à nous donner de l'enfant une connaissance qui déborde celle de ses aptitudes pratiques à figurer la réalité par l'image. Elle porte sur ses relations affectives au monde qui l'entoure, ses mouvements d'approche ou de retrait ; d'appétence ou de crainte qui marquent son rapport aux êtres et aux choses* ». [22]

◆ La valeur expressive

La valeur expressive du dessin est corrélée au geste graphique. En effet, le choix des formes et des couleurs et la disposition des éléments sur la feuille blanche sont révélateurs de l'état émotionnel de l'enfant.

➤ Le trait

Le trait aura une signification différente selon son intensité. Ainsi, un trait très incisif, gravé dans la feuille allant même parfois jusqu'à la déchirer sera révélateur d'une humeur agressive. Au contraire, un trait hésitant et peu appuyé pourra signifier une certaine timidité.

➤ Les formes

Dans son livre, « *L'interprétation des dessins d'enfants* », D. Widlöcher cite l'étude de R. Alschuler et B. Weiss Hattwick qui ont cherché, à travers l'observation de différents dessins, à comparer le style graphique et la vie affective de l'enfant.

Selon elles, les lignes droites et les angles sont souvent utilisés par les enfants agressifs et opposants mais capables d'initiatives. Au contraire, les enfants qui utilisent des courbes sont généralement sensibles, imaginatifs mais manquant de confiance en eux.

De plus, les formes circulaires sont souvent l'apanage des sujets féminins et immatures tandis que les verticales celui des tempéraments virils et actifs. Enfin, des conflits psychologiques peuvent être révélés par une prédominance, dans le dessin, des horizontales.

➤ **L'utilisation de l'espace graphique**

Selon D. Widlöcher une feuille surchargée et dont les traits dépassent le cadre de la feuille pourra être un indice d'immaturité. Au contraire, l'utilisation d'une petite partie de l'espace graphique pourra signifier un déséquilibre.

La direction des lignes peut être également révélatrice. Ainsi, un enfant impulsif aura tendance à éparpiller ses traits dans toutes les directions tandis qu'une direction cohérente des lignes révélera un bon esprit de décision.

➤ **La couleur**

Chaque couleur a sa tonalité émotionnelle et fait référence à des éléments naturels.

Le rouge : il est lié au sang et renvoie à la cruauté, la blessure mais aussi la vie. Cette couleur révèle souvent une agressivité et des mouvements d'hostilité.

Le bleu : Il est lié au ciel et à l'eau. Les enfants qui utilisent préférentiellement le bleu veulent généralement se conformer aux règles extérieures.

Le vert : il est lié à la végétation. Il traduit souvent une réaction opposante à une discipline trop sévère.

Le jaune : il est lié au feu et à la lumière. Il peut révéler une dépendance vis-à-vis de l'adulte.

Le noir : il signifie généralement l'inhibition, l'anxiété et la peur.

L'orange : il exprime un état d'esprit heureux et détendu.

Le brun : il peut signifier un désir de salir.

Le violet : il exprime des tensions conflictuelles.

◆ La valeur projective

Nous avons vu que la valeur expressive du dessin se manifestait à travers des détails du dessin, ces derniers étant porteurs de la vie émotionnelle de l'enfant.

Dans la valeur projective, le but est d'appréhender l'effet global que provoque le dessin, c'est-à-dire son style. Le dessin est alors considéré dans son ensemble et met en évidence une vue d'ensemble de la personnalité de l'enfant.

Selon la psychiatre F. Minkowska, le style du dessin révèle la « vision du monde » de l'enfant et oppose deux types de tempéraments: l'enfant sensoriel et l'enfant rationnel.

L'enfant rationnel se réfugie dans le solide et le rigide. Le dessin prime sur la couleur : la construction de ce dernier est précise mais statique, la symétrie domine et les traits sont nets.

Au contraire, **l'enfant sensoriel** perçoit le monde en mouvements et en images vivantes. Il vit dans le concret, F. Minkowska dira même qu'« il sent plus qu'il ne pense » [22]. De plus, il accumule dans son dessin les objets familiers qu'il s'attache à représenter avec un très grand réalisme.

◆ La valeur narrative

C'est le thème du dessin.

Très souvent, c'est une situation particulière qui détermine le choix de ce thème. Par exemple, durant la période de Noël, les enfants ont souvent tendance à reproduire leur sapin de Noël.

Les objets et les scènes représentés dans le dessin de l'enfant renvoient à son vécu, à ses préoccupations actuelles ou à ses souvenirs. Dans ce cas, le thème a une valeur symbolique.

L'enfant utilise la valeur symbolique des objets, il exprime son imaginaire à travers son dessin.

Ainsi, D. Widlöcher écrira « *La valeur narrative du dessin, outre ses références à l'actualité, a surtout une signification symbolique. Elle nous montre la manière dont l'enfant à travers les choses, vit les significations symboliques qu'il leur prête. C'est l'ensemble de son monde imaginaire qui se reflète dans son dessin. Ce qu'il ne peut nous dire de ses rêveries, de ses émois dans les situations concrètes, il nous l'indique par ses dessins.* ». [22]

◆ **La valeur inconsciente**

D. Widlöcher isole une quatrième valeur qui doit être distinguée des trois précédentes valeurs du dessin. Elle correspond au dessin en tant que révélateur des sentiments et des pensées inconscientes du sujet.

Ainsi, le dessin serait une voie d'accès privilégiée à l'inconscient et présenterait un caractère sublimatoire. En effet, le dessin, par sa visée sociale, permettrait à l'enfant de dépasser ses exigences pulsionnelles.

III.3 - Le conte

Le psychanalyste et pédagogue Bruno Bettelheim a étudié le rôle de l'inconscient dans l'apprentissage scolaire et a donc été amené à se pencher sur la littérature enfantine.

Ainsi, il s'est rendu compte de la prédominance des contes réalistes, dans lesquels le merveilleux du conte de fée est remplacé par des histoires rationnelles. En effet, pour certains auteurs de littérature enfantine, le conte de fée est un mensonge qui ne présente pas le monde dans sa vérité.

B. Bettelheim répond à ces derniers que « *les contes de fée n'essaient pas de décrire le monde extérieur et la "réalité"* ». Ils ne peuvent pas être un mensonge dans la mesure où « *l'enfant sain d'esprit ne croit jamais que ces histoires décrivent le monde d'une façon réaliste.* » [4]

B. Bettelheim remet en question les contes modernes qui occultent les conflits intérieurs que rencontrent l'enfant dans sa jeunesse tels que l'angoisse de séparation, les dilemmes

œdipiens ou la peur de la mort. Il regrette la position de certains auteurs qui souhaitent mettre l'enfant à l'abri de ses angoisses en considérant tout ce qui s'éloigne de la réalité consciente comme dangereux.

Au contraire, pour B. Bettelheim, les contes de fée, en développant l'imagination de l'enfant, sont à même d'enrichir sa vie intérieure. En faisant écho d'une manière symbolique à ses conflits, le conte de fée permet à l'enfant de matérialiser et d'extérioriser de façon contrôlée ses angoisses.

Les éléments du conte, en faisant implicitement référence aux pressions de l'inconscient sont exploités par l'enfant pour élaborer des fantasmes. En effet, les rêves éveillés de l'enfant puisent leur source des images produites par le conte de fée. L'enfant peut mieux faire face au contenu de son inconscient, ce dernier étant transformé en éléments positifs.

Le matériel inconscient devient moins nocif lorsqu'il passe par l'imagination et qu'il accède au conscient. En prenant conscience de ses problèmes et en y voyant plus clair dans ses émotions, l'enfant est libéré de ses pressions intérieures.

De plus, le conte ne se contente pas de traduire le matériel inconscient de l'enfant, mais il délivre également des messages à son jeune moi.

En effet, le conte de fée a toujours une issue heureuse. Si le mal triomphe, ce n'est que provisoirement car les méchants personnages finissent toujours par perdre. De cette façon, le conte de fée redonne à l'enfant confiance en l'avenir et lui font comprendre que les difficultés qui font partie inhérente de la vie humaine nécessitent d'être affrontées pour être vaincues.

Pour finir, le conte de fée suggère également des solutions aux problèmes existentiels qui touchent l'enfant.

Prenons l'exemple du conte « Jeannot et Margot » : les deux enfants sont abandonnés dans la forêt par des parents trop pauvres pour subvenir à leurs besoins. Après de nombreuses péripéties, les enfants retrouvent la maison familiale et mettent leur père à l'abri du besoin en lui rapportant des bijoux récupérés en chemin.

Ce conte, en donnant corps à l'angoisse de séparation soulage l'enfant. Cependant, il lui délivre également un message inconscient: lorsque le moment est venu d'affronter le

monde extérieur, les tentatives désespérées de régression ne peuvent être que source d'ennuis.

Ainsi, selon B. Bettelheim, « *implicitement, l'histoire nous parle des conséquences débilatantes qui nous attendent si nous essayons de régler les problèmes de la vie par la régression et par le refus, qui diminuent nos chances de les résoudre* ». [4]

III.4 - Le récit imaginaire

III.4.a - Les contraintes minimales du récit

Selon le linguiste W. Labov,²⁶ repris en 1984 par F. François, la présence d'au moins deux actions qui se succèdent et qui entretiennent entre elles une relation temporelle suffit à l'élaboration d'un récit. C'est ce qu'il appelle le « récit minimal ».

A ce « récit minimal », Labov oppose le « récit élaboré » qui comporte nécessairement :

- ◆ **Un résumé annonce** qui donne un aperçu du sujet de l'histoire en servant d'introduction. (*C'est l'histoire de, il était une fois...*)
- ◆ **Des indications** qui fournissent des informations contextuelles sur les protagonistes, les lieux (indications spatiales et temporelles, présentation des personnages.)
- ◆ **Un déroulement d'évènements** qui nécessite la présence d'au moins deux actions successives
- ◆ **Un résultat** présenté par des actions contrastées (*il entend un gros bruit, il est effrayé*)
- ◆ **L'évaluation** qui correspond aux « procédés qu'emploie le narrateur pour indiquer le propos de son histoire, sa raison d'être, pourquoi il raconte, où il veut en venir » [7]
- ◆ **Une chute** qui marque la fin du récit.

²⁶Labov W., *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris, Ed. de Minuit. 1978

Pour le linguiste F. François, un récit comporte un ou plusieurs personnages qui nécessitent d'être présentés et dont la permanence est repérable tout le long du récit, par des anaphores pronominales (*il, elle*) ou lexicales (*le garçon, la fille*).

La cohérence chronologique du récit doit être également assurée par un ordre séquentiel d'actions, mises en relation entre elles, afin de permettre à l'auditeur de suivre le cheminement des personnages.

L'auteur distingue 4 sortes de récit chez l'enfant :

- ◆ Les textes minimaux dont la succession est linéaire
- ◆ Les récits comportant une annonce et une clôture
- ◆ Les récits avec commentaires du narrateur ou du personnage
- ◆ Les récits introduisant des dialogues

III.4.b - Le récit imaginaire

Selon F. François, le récit de l'enfant prend sa source dans la réalité de sa vie quotidienne mais également dans son imaginaire. Selon lui, la dynamique du récit de l'enfant « *est agie par le surgissement de son angoisse ou de sa fantaisie, puisant dans les possibilités propres à l'imaginaire d'associations entre indices de réalité et de fiction.* »[7]

Ainsi, en s'intéressant de la sorte aux procédures d'élaboration du récit imaginaire chez l'enfant, F. François a pu dégager les deux types d'indices suivants :

- ◆ **Les indices de réalité**
 - Les datations temporelles par rapport à la situation d'interlocution (*hier, à Noël...*)
 - L'évocation de lieux quotidiens (*la rue, l'école, la classe...*)
 - La présence dans le récit de personnages familiers de l'enfant ou de l'enfant lui-même.

◆ **Les indices imaginaires**

- Un temps indéterminé : (*un jour, il était une fois*)
- Un temps ou un espace éloigné : (*A cette époque-là..., dans d'autres pays...*)
- Un espace propice à la magie: (*la forêt*)
- Des personnages indéterminés : (*une dame, quelqu'un*)
- Des personnages de l'univers des contes : (*le loup, la sorcière*)
- Des personnages possédant des propriétés irréelles : (*une girafe verte, un crabe qui chante*)

PARTIE PRATIQUE

I - Préambule

Dans la partie consacrée aux troubles associés à la dysphasie, nous avons vu brièvement que l'enfant dysphasique peut éprouver des difficultés à construire des images mentales et ainsi à imaginer.

Mais l'imaginaire de l'enfant dysphasique est-il réellement si pauvre? Ne serait-ce pas simplement la capacité d'expression orale de celui-ci qui fait défaut?

Dans cette partie pratique, nous avons choisi d'explorer l'imaginaire des enfants dysphasiques à travers trois épreuves s'y rapportant :

- ◆ L'élaboration d'une histoire à partir d'une image qui teste les capacités imaginatives de l'enfant à travers le versant expressif du langage.
- ◆ L'élaboration d'un dessin qui teste les capacités imaginatives de l'enfant sans intervention du langage en expression.
- ◆ L'élaboration d'une histoire à partir du dessin de l'enfant

II - Méthodologie

II.1 - La population d'étude

Nous avons travaillé avec 6 enfants âgés de 8 ans 3 mois à 11 ans 4 mois qui présentent un Trouble spécifique du Développement du Langage.

Ces enfants sont scolarisés à Nice à l'Institut « Les Chanterelles », qui est une unité d'enseignement spécialisé pour enfants déficients auditifs ou enfants présentant des Troubles Spécifiques du Développement du Langage de 0 à 12 ans.

Lors de la sélection des différents enfants nous avons fait en sorte de choisir des enfants dysphasiques souffrant le moins possible de troubles associés. Comme nous le savons, les troubles du comportement sont fréquents dans ce type de pathologie et il s'est avéré que

certains enfants de notre population présentaient, en outre, des états anxieux ou des difficultés à gérer les affects.

Afin de pouvoir comparer les enfants dysphasiques avec d'autres enfants du même âge, nous avons constitué un groupe témoin de 9 enfants ne présentant aucun trouble du langage.

Ces 9 enfants âgés de 8 ans 7 mois à 11 ans sont scolarisés dans les classes de CE2 et de CM2 de l'école primaire Saint-Charles à Manosque, dans les Alpes de Haute-Provence.

Les enfants constituant notre population témoin ont été choisis par leurs institutrices respectives. Nous leur avons précisé notre souhait de travailler avec des enfants représentatifs de leurs classes, c'est-à-dire des enfants ne présentant pas de pathologie interférant dans les apprentissages et d'un niveau scolaire restant dans la moyenne.

II.1.a - Les enfants dysphasiques

Afin de pouvoir donner un aperçu des troubles langagiers de ces enfants, nous nous sommes inspirés des bilans orthophoniques effectués aux Chanterelles en début d'année scolaire.

- ◆ **Lisa** est âgée de 10 ans 2 mois lors de la passation de nos épreuves. C'est une petite fille souriante, appliquée et agréable. Très inhibée, elle est peu loquace notamment lorsqu'elle se sent en difficulté.

Lisa a d'abord suivi une scolarité ordinaire. Après avoir été diagnostiquée dysphasique en février 2007, elle entre en septembre 2009 à l'institut les Chanterelles qui lui permet de bénéficier d'une prise en charge orthophonique intensive.

Anciennement, Lisa souffrait d'un trouble de la parole qui a aujourd'hui quasiment disparu. Cependant, le stock lexical de cette enfant est restreint. On note également des difficultés morphosyntaxiques, notamment dans les accords en genre et en nombre et la concordance des temps. En langage spontané, Lisa parvient à s'exprimer clairement en utilisant des phrases courtes et simples.

Par ailleurs, la compréhension de phrases complexes lui pose problème, notamment lorsque interviennent les notions de temps et la relation cause/conséquence.

- ◆ **Arthur** est âgé de 10 ans 11 mois lors de la passation des épreuves. C'est un petit garçon souriant, joyeux, dynamique et bien dans sa peau.

Avant d'être diagnostiqué dysphasique, Arthur a suivi une scolarité ordinaire au cours de laquelle il a redoublé son CE1. Il entre à l'institut les Chanterelles en septembre 2009, établissement au sein duquel il bénéficie d'une prise en charge orthophonique de 3 séances par semaine.

Arthur ne présente pas de troubles articulatoire et phonologique. En revanche, on note un stock lexical réduit et des difficultés syntaxiques marquées par des erreurs sur les désinences verbales et sur l'emploi de la négation.

Arthur éprouve également des difficultés dans la compréhension fine du langage.

- ◆ **Yann** est âgé de 11 ans 4 mois lors de la passation de nos épreuves. Au premier abord, cet enfant peut paraître timide. En réalité, Yann a une très grande conscience de son trouble qui l'empêche de prendre la parole.

Cet enfant a suivi une scolarité ordinaire avec AVS et orthophonie jusqu'en CE2. Ayant ensuite été diagnostiqué dysphasique, il entre aux Chanterelles en octobre 2008, où il bénéficie d'une prise en charge orthophonique de 3 séances par semaine.

Yann ne présente pas de trouble articulatoire. Cependant, on note fréquemment dans sa parole des substitutions et des élisions de phonèmes.

Au niveau du langage, le lexique de Yann est réduit. Il présente également d'importants troubles morphosyntaxiques correspondant à une non-maîtrise des mots-outils, des flexions verbales et adverbiales ainsi que des accords en genre et en nombre. En langage spontané, les phrases ont tendance à être simplifiées.

Yann n'a pas de trouble de la compréhension.

- ◆ **Alexis** est âgé de 8 ans 3 mois lors de la passation de nos épreuves. C'est un enfant agréable mais assez anxieux et manquant d'autonomie. En effet, Alexis est très en demande d'étayage et de relation avec l'autre.

Avant de rentrer aux Chanterelles en septembre 2000, Alexis a suivi une scolarité ordinaire durant laquelle il a redoublé la moyenne section de maternelle et a terminé

avec beaucoup de difficultés sa classe de CP.

On note chez cet enfant un trouble d'articulation. Alexis présente également un important retard de parole, dans lequel on constate des ajouts de phonèmes ainsi que des élisions et des substitutions de phonèmes dans les syllabes complexes.

Le stock lexical et la syntaxe d'Alexis sont très pauvres. Ainsi les marqueurs temporels et les flexions en genre et en nombre ne sont pas acquis.

Cet enfant éprouve également des difficultés de compréhension notamment lorsqu'interviennent des pronoms, des propositions relatives et des prépositions. La successivité des actions pose également des problèmes de compréhension.

- ◆ **Jérémie** est âgé de 9 ans 10 mois lors de la passation des épreuves . C'est un petit garçon sociable et curieux de tout. Jérémie parle facilement mais pas toujours à bon escient : on note dans son discours de nombreux passages « du coq à l'âne ». Cet enfant présente également des difficultés à gérer ses affects. Son visage est souvent figé, il ne sourit pas facilement.

Jérémie a suivi une scolarité ordinaire durant laquelle il a redoublé la grande section de maternelle et a été suivi par une orthophoniste libérale.

Au CE1, Jérémie était accompagné d'une AVS et suivait un programme de CP en français. En septembre 2010, il entre à l'institut Les Chanterelles où il bénéficie, trois fois par semaine, d'une prise en charge orthophonique.

Cet enfant ne présente pas de troubles articulatoires mais la parole contient de nombreux ajouts et substitutions de phonèmes.

Le stock lexical de Jérémie est réduit. De plus, on note des troubles morphosyntaxiques, Jérémie ayant des difficultés à maîtriser les flexions verbales et la concordance des temps.

Au niveau de la compréhension, l'enfant a du mal à traiter les phrases longues, d'autant plus si ces dernières comportent des propositions relatives.

- ◆ **Eric** est âgé de 9 ans 9 mois lors de la passation de nos épreuves. C'est un enfant réservé, calme et relativement anxieux.

Une dyspraxie et des difficultés à fixer ce qu'il apprend freinent ses acquisitions. Éric a suivi une scolarité ordinaire jusqu'au CP, classe qu'il a redoublée. Il a bénéficié lors de cette période d'une prise en charge orthophonique .

Après son deuxième CP, il entre en novembre 2009 aux Chanterelles pour un trouble sévère du développement du langage. Il est actuellement pris en charge au niveau orthophonique à raison de deux séances par semaine, au sein de cet institut.

Eric ne présente pas de trouble d'articulation. Il souffrait anciennement d'un trouble de la parole qui s'est à présent résorbé grâce à la rééducation orthophonique.

On note dans le langage d'Eric, une pauvreté lexicale et un trouble important d'évocation. L'enfant souffre également de difficultés morphosyntaxiques portant sur les flexions verbales et la concordance des temps.

De plus, la compréhension de phrases longues ou complexes pose problème.

II.1.b - Les enfants non dysphasiques

II.1.b.1 - Les élèves de CM2

- ◆ **Claudia** est âgée de 10 ans 5 mois lors de la passation des épreuves de ce mémoire.

Cette petite fille est décrite par son institutrice comme une élève gentille, agréable et présentant des résultats scolaires dans la moyenne. Doutant sans cesse de ses capacités, elle ne fournit pas toujours le maximum de son potentiel.

- ◆ **Paul** est âgé de 10 ans 5 mois lors de la passation de nos épreuves.

L'institutrice du CM2 décrit Paul comme bon élève, curieux et bien dans sa peau. D'un tempérament assez rêveur, il n'est pas toujours attentif pendant la classe.

- ◆ **Anaïs** est âgée de 10 ans 10 mois lors de la passation des épreuves.

Anaïs est décrite par son institutrice comme une élève sérieuse et intéressée présentant cependant des résultats scolaire dans la moyenne basse. C'est une enfant réservée mais

très agréable et de très bonne camaraderie.

- ◆ **Inès** est âgée de 11 ans lors de la passation des épreuves.

Son institutrice la décrit comme une enfant réservée et sérieuse. Très cadrée à la maison, elle fait partie des meilleurs élèves de sa classe.

- ◆ **Grégory** est âgé de 10 ans 7 mois lors de la passation de nos épreuves.

Grégory est un enfant sociable, très vif et rieur qui fait physiquement plus jeune que son âge.

Ce petit garçon étant passionné de lecture, il est arrivé en cours d'année à l'école Saint-Charles en raison d'un mauvais relationnel avec son ancienne maîtresse qui ne supportait pas qu'il lise en classe.

- ◆ **Elodie** est âgée de 10 ans 2 mois lors de la passation de nos épreuves.

C'est une petite fille très bonne élève qui est sans cesse dans la remise en question et le souci de bien faire. Son père étant professeur de français, il est souvent très exigeant envers Elodie.

II.1.b.2 - Les élèves de CE2

- ◆ **Laure** est âgée de 9 ans lors de la passation de nos épreuves.

C'est une petite fille très sociable et bien dans sa peau. Son institutrice la décrit comme une bonne élève appliquée et cultivée. Laure est également très soucieuse de répondre aux attentes de sa maîtresse.

- ◆ **Florent** est âgé de 8 ans 7 mois lors de la passation des épreuves.

C'est un petit garçon souriant et curieux. Très bavard, il vient souvent discuter avec la maîtresse pendant les récréations.

Il est décrit par sa maîtresse comme un enfant bon élève mais un peu brouillon et rêveur.

- ◆ **Marie** est âgée de 9 ans lors de la passation des épreuves .

C'est une petite fille très inhibée, qui parle peu. Elle est également très anxieuse et exigeante envers elle-même. Durant les différentes épreuves, elle est d'ailleurs restée figée, les larmes aux yeux et le regard fixé sur la feuille.

Marie est décrite par son institutrice comme une élève réservée, studieuse et appliquée.

Son manque de confiance en elle entraîne une lenteur qui peut parfois la gêner dans son travail.

II.2 - Présentation des épreuves

II.2.a - Epreuve 1 : élaboration d'une histoire à partir d'une image

II.2.a.1 - Choix de l'image

Nous souhaitons trouver une image colorée, aux traits simples et naïfs, afin qu'elle puisse plaire à une population d'enfants. Les peintures et les photographies ne nous semblaient pas assez ludiques pour éveiller la curiosité de l'enfant elles ont donc été exclues de nos recherches.

Au départ, nous souhaitons utiliser un décor dans lequel l'enfant aurait tout à imaginer et ferait intervenir des personnages ou des objets directement issus de son imagination.

Nous avons trouvé ce que nous cherchions dans le matériel orthophonique « Promenade au parc » de l'Oiseau magique.

Ce jeu de langage est constitué d'un support imagé représentant un parc sur lequel l'enfant doit placer des éléments magnétiques (un garçon, une fille, un seau, une poupée...) en fonction de la consigne.

Au départ, nous désirions utiliser uniquement le décor du support imagé du parc sans y incorporer d'éléments. Cependant, nous nous sommes très vite rendu compte du risque accru que l'enfant ne parvienne pas à amorcer un début d'histoire.

Ainsi, afin d'inciter le récit de l'enfant nous avons finalement choisi de rendre cette image plus vivante en incorporant les éléments suivants dans l'image du parc :

- Un **oiseau orange** et un **oiseau jaune** dans l'arbre de gauche.
- Un **oiseau bleu** sur la balançoire.
- Un **ballon** sous la balançoire.
- Une **petite fille** et sa **poupée** sur le banc.
- Un **petit garçon** allongé dans l'herbe.
- Un **soleil** dans le ciel.

En ajoutant ces éléments à l'image de fond, nous mettons ainsi à la disposition de l'enfant une saynète dans laquelle il pourra s'identifier aisément, dans la mesure où les personnages représentés sont tous des enfants.

De plus, certains éléments insolites tels que le petit garçon allongé dans l'herbe, le petit oiseau bleu isolé des autres oiseaux, le soleil qui sourit, ou bien les deux oiseaux qui se regardent nous ont semblé intéressants pour solliciter l'imaginaire de l'enfant.

II.2.a.2 - Description de l'épreuve

Cette épreuve a pour objectif d'évaluer les capacités d'expression de l'imaginaire de l'enfant à travers le langage.

◆ ***La consigne***

Nous présentons l'image à l'enfant puis nous énonçons la consigne suivante : « *Prend tout le temps que tu veux pour regarder cette image. Quand tu auras fini, tu me raconteras ce qu'il se passe sur cette image, tu me raconteras une histoire, tu sais, comme quand ta maman te raconte une histoire...* ».

Une fois que l'enfant est prêt, nous répétons une seconde fois la consigne afin que l'enfant l'intègre bien: « *Raconte-moi ce qu'il se passe sur cette image, raconte-moi une histoire.* ».

◆ ***Le temps du récit spontané***

Tout d'abord, nous laissons l'enfant nous raconter son histoire en l'encourageant ou en approuvant ses tentatives lorsqu'il hésite. (« *oui* », « *et après ?* », « *qu'est-ce qu'il se passe ensuite ?* », « *continue ton histoire* »).

◆ ***Le temps de la sollicitation par des questions***

Quand l'enfant a terminé son récit, nous lui posons une série de questions ayant pour but de stimuler davantage son imaginaire.

Lorsque l'enfant se contente de décrire l'image ou raconte une histoire proche de la réalité, nous avons cherché à le faire entrer dans un registre plus proche du fantastique, en attribuant aux oiseaux ou au soleil des propriétés humaines.

- « *Pourquoi est-ce que le soleil sourit ?* »
- « *Les petits oiseaux dans l'arbre se regardent. Peut-être qu'ils se parlent. D'après toi de quoi est-ce qu'ils parlent ?* ».
- « *Pourquoi l'oiseau bleu est-il tout seul ?* »

II.2.b - Epreuve 2 : élaboration d'un dessin

II.2.b.1 - Description de l'épreuve

L'objectif de cette épreuve est d'évaluer les capacités imaginatives de l'enfant sans intervention du langage. Elle a donc pour but d'observer si l'imaginaire des enfants dysphasiques est plus développé lorsque son véhicule n'est pas langagier.

Il sera également intéressant de comparer la richesse des dessins des enfants dysphasiques avec ceux du groupe témoin.

◆ Le choix des 3 éléments

Tout d'abord, nous expliquons à l'enfant qu'il devra dessiner une histoire complètement différente de la précédente mais qu'avant il doit choisir 3 éléments de l'image du parc qu'il devra reproduire dans son dessin.

Pour cela, nous présentons à l'enfant 8 éléments de l'image du parc que nous avons préalablement découpés.

- L'**arbre** avec le **nid**
- Le **soleil**
- La **poupée**
- La **petite fille**

- Le **petit garçon**
- L'**oiseau jaune**
- L'**oiseau orange**
- L'**oiseau bleu**

Puis nous lui demandons : « *Choisis 3 de ces éléments et seulement trois* ».

Nous avons pu remarquer chez certains enfants une frustration de ne pas pouvoir reproduire la totalité des 8 éléments. Certains d'entre eux hésitent longtemps avant de faire leur choix ou changent plusieurs fois d'avis avant de se décider définitivement. D'autres enfants plus sûrs d'eux choisissent rapidement les éléments.

En faisant redessiner à l'enfant trois des éléments présents dans l'image du parc, nous sommes en mesure de voir si l'enfant procède par placage en faisant un dessin très proche de l'image initiale ou s'il est capable de faire preuve d'une réelle imagination en incorporant ces éléments dans un univers complètement autre.

◆ **L'élaboration du dessin**

Lorsque l'enfant a choisi les 3 éléments qu'il devra reproduire dans son dessin, nous enlevons l'image du parc afin que l'enfant ne soit pas tenté de s'en inspirer.

Puis, nous énonçons à l'enfant la consigne suivante : « *Maintenant tu vas dessiner une histoire complètement différente de celle que tu viens de me raconter en redessinant les 3 éléments que tu as choisis* ».

Nous lui précisons également qu'à l'exception des 3 éléments imposés il est libre de dessiner tout ce qu'il souhaite .

Durant cette épreuve, certains enfants anxieux se plaignaient de ne pas savoir dessiner, nous les rassurons alors en leur expliquant que nous n'attendons pas d'eux un joli dessin mais voulons simplement savoir ce qu'ils peuvent imaginer.

Lorsque certains éléments du dessin n'étaient pas reconnaissables, nous avons alors demandé à l'enfant de nous expliquer ce qu'il avait représenté.

II.2.c - Epreuve 3: Elaboration d'une histoire à partir du dessin de l'enfant

Cette épreuve nous a semblé intéressante pour comprendre plus aisément l'histoire que l'enfant racontait à travers son dessin.. De plus, cela permet de savoir si l'enfant a plus de facilité à exprimer oralement son imaginaire lorsque le support imagé sur lequel il s'appuie est le fruit de sa création.

II.2.c.1 - Description de l'épreuve

Lorsque l'enfant à terminé son dessin nous lui demandons de nous en faire le récit :
« Maintenant raconte-moi l'histoire de ton dessin ».

Comme dans la première épreuve, nous sollicitons l'enfant lorsque celui-ci a quelques difficultés à élaborer son discours (*« oui », « et après ? », « qu'est-ce qu'il se passe ensuite ? », « continue ton histoire »*).

II.3 - Les critères d'analyse de chaque épreuve

II.3.a - Epreuve 1: élaboration d'une histoire à partir d'une image

II.3.a.1 - Analyse du récit

Il nous a semblé intéressant d'analyser les capacités de l'enfant à élaborer un récit, dans la mesure où c'est précisément celui-ci qui permet de donner corps à l'imaginaire. En effet, comment accéder à l'imaginaire de l'enfant si son support est défaillant ?

Pour cette analyse du récit, nous nous sommes inspirés des corpus des enfants pour mettre au point 4 catégories de production.

◆ L'énumération descriptive

L'enfant reste dans le registre descriptif en se contentant d'énumérer les différents éléments présents sur l'image. Il utilise préférentiellement des verbes d'état comme le verbe être et non des verbes d'actions qui permettraient de constituer une histoire. (*La petite fille est assise sur le banc, le petit garçon est allongé dans l'herbe...*)

◆ **Juxtaposition d'actions non reliées entre elles**

L'enfant est en mesure d'évoquer des actions mais ces dernières ne sont pas reliées entre elles dans le temps , elles restent indépendantes. Le plus souvent, une action unique est attribuée à chaque personnage sans que l'on puisse suivre leur cheminement . (*La petite fille fait de la balançoire, le petit garçon joue au ballon*).

La cohérence chronologique que nous avons évoqué dans notre partie théorique²⁷ n'est pas assurée.

Comme nous l'avons vu précédemment , l'élaboration d'un récit nécessite la présence d'au moins deux actions qui se succèdent et qui entretiennent entre elles une relation temporelle. Les deux précédentes catégories ne peuvent donc pas être considérées comme des récits.

◆ **Le récit**

Dans le cas du récit, les actions sont reliées entre elles par un lien chronologique.(*La petite fille fait de la balançoire. Puis elle va jouer avec son frère*).

Pour analyser ce récit, nous avons choisi de reprendre les contraintes minimales du « récit élaboré » de W. Labov que nous avons décrites dans notre partie théorique. Bien entendu, ces enfants sont trop jeunes pour pouvoir utiliser dans leur récit la totalité de ces contraintes .Cependant, il nous a semblé intéressant de les utiliser pour juger de la richesse du récit de chaque enfant.

Nous en faisons un bref rappel ci-dessous:

- ◆ **Présence de deux actions successives**
- ◆ **Le résumé annonce** servant d'introduction (*C'est l'histoire de..., il était une fois...*).
- ◆ **Les indications contextuelles** : indications spatiales et temporelles (*ce matin, au parc à la maison*), présentation des personnages (*Ce sont des enfants qui...*)
- ◆ **Un résultat** : actions contrastées (*comme le soleil s'est couché ils se sont construit un abri*)

²⁷FRANCOIS F ., HUDELLOT C., SABEAU-JOUANNET E. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984, 227 pages.

- ◆ **L'évaluation** : propos du narrateur (*Bien fait pour lui!*)
- ◆ **Une chute** marquant la fin du récit (*A la fin, on l'enterre*)

Il nous a paru également intéressant de relever le **nombre de fois où chaque enfant a recours à ces critères** afin de pouvoir déduire une moyenne pour chaque population. Ainsi, la richesse des récits des enfants dysphasiques et des enfants non dysphasiques pourra être comparée.

II.3.a.2 - Analyse des capacités imaginatives

Les différentes productions des enfants nous ont permis de regrouper les histoires en 3 catégories :

◆ **L'absence de création**

Nous sommes dans le cas de l'énumération descriptive décrite dans l'analyse du récit : l'enfant se contente de décrire ce qu'il voit sur l'image, l'espace et le temps restant figés par l'absence ou la pauvreté des actions des personnages. (*le petit garçon est allongé dans l'herbe, les oiseaux sont dans l'arbre*).

L'enfant reste prisonnier de ce qu'il voit sans parvenir à se créer de nouvelles images mentales. L'imaginaire de l'enfant est ici absent.

◆ **Le registre réaliste**

L'enfant parvient davantage à se dégager de ce qu'il voit sur l'image. Il est capable d'imaginer de nombreuses actions qui permettent d'animer les personnages. Cependant, le récit manque de créativité, l'enfant se contentant souvent d'énumérer les diverses occupations des enfants dans le parc, sans parvenir produire quelque chose d'original. (*La petite fille joue à la poupée, les oiseaux font leur nid*)

◆ **Le registre fantastique**

L'enfant crée un univers fantastique dans lequel on peut retrouver quelques-uns des indices imaginaires décrits par F. François. Même si la plupart du temps l'enfant mêle registre réaliste et registre fantastique nous considérons comme correspondant au registre fantastique tout récit évoquant quelque chose d'irréalisable dans la réalité. Ainsi, l'enfant

peut attribuer des qualités surhumaines aux personnages, des propriétés irréelles aux animaux, ou bien faire intervenir des événements improbables dans le réel.

II.3.a.3 - Les questions de sollicitation

Les questions de sollicitation sont adressées uniquement aux enfants dont le récit ne fait pas partie du registre fantastique mais du registre descriptif ou réaliste.

Nous observons si l'enfant est capable de répondre à au moins une de ces questions par l'élaboration d'un scénario explicatif attestant de sa capacité à entrer dans le registre fantastique. En effet, nous considérons que l'enfant est entré dans ce registre fantastique lorsqu'il est capable de raconter une petite histoire explicative et non quand se contente de répondre succinctement aux questions.

II.3.b - Epreuve 2 : élaboration d'un dessin

Pour analyser les capacités d'imagination des enfants à travers le dessin, nous avons mis au point différents critères :

◆ Analyse du décor

■ Reprise du décor du parc:

L'enfant ne parvient pas à créer un décor différent de celui de l'image initiale. La reprise de la thématique du parc rend inévitablement le dessin de l'enfant très proche de l'image initiale.

■ Élaboration d'un décor personnel:

A l'inverse, l'enfant est capable de transposer les trois éléments qu'il a choisis dans un décor original qui s'éloigne de celui du parc. De nouveaux éléments apparaissent rendant le dessin plus original.

◆ Reprise d'éléments dans l'image initiale

Nous répertorions dans cette catégorie tous les éléments prélevés dans l'image initiale. Bien entendu, nous ne tenons pas compte des 3 éléments que l'enfant a été préalablement

invité à choisir ni de la reproduction de l'herbe, du ciel ou du soleil qui sont presque toujours présents dans les dessins enfantins.

La consigne étant de s'éloigner le plus possible de l'image initiale, nous estimons que la reprise dans le dessin d'éléments présents sur cette image témoigne d'un manque d'imagination de la part de l'enfant.

◆ **Création d'éléments personnels**

Dans cette catégorie, nous dressons la liste des éléments créés par l'enfant. Nous considérons ces éléments personnels comme des indices de richesse de l'imaginaire de l'enfant.

Dans cette analyse, nous ne tenons pas compte des éléments reproduits en plusieurs exemplaires.

◆ **Reproduction des 3 éléments choisis dans l'image du parc**

Nous tentons d'observer si l'enfant recopie les 3 éléments qu'il a choisis dans l'image ou s'il les transforme en y ajoutant sa touche personnelle.

II.3.c - Épreuve 3 : élaboration d'une histoire à partir du dessin de l'enfant

Dans cette troisième épreuve, l'enfant est invité à construire une nouvelle histoire à partir de son dessin.

L'analyse de cette troisième épreuve se fait en reprenant les critères d'analyses de l'épreuve 1 (analyse du récit et des capacités imaginatives des enfants). Les résultats globaux des enfants dans ces deux épreuves seront ensuite comparés afin d'observer si leur imaginaire s'exprime plus facilement lorsque le support imagé sur lequel il s'appuie est le fruit d'une création.

III - Présentation des résultats

III.1 - Les réponses individualisées

III.1.a - Les enfants non dysphasiques

III.1.a.1 - Les enfants de CM2

➤ CLAUDIA

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané de l'image

Bein en fait, beh euh la p'tite, elle...elle est venue, elle s'est assis sur le banc et elle a remarqué qu'y avait un p'tit garçon qui est tombé.

Et euh...les p'tits oiseaux (l'oiseau orange et l'oiseau jaune) ils sont sortis du nid et euh... l'oiseau (l'oiseau bleu) il était en train de se mettre sur le ballon et il allait tomber alors il s'est accroché à la balançoire et il s'est mis sur la balançoire.

Et euh...et euh la poupée...eh euh la poupée...et euh la p'tite fille elle a pris sa poupée.

Et euh...elle est allée voir le p'tit garçon.

Et euh...les p'tits oiseaux (l'oiseau jaune et l'oiseau orange) ils étaient alors retournés dans leur nid.

Et euh... le p'tit oiseau (l'oiseau bleu) il était allé à côté de la fleur.

Après euh... la p'tite fille elle va amener le p'tit garçon...au docteur.

Et euh... les p'tits oiseaux ils vont rentrer dans leur nid.

Et euh... après ces trois p'tits oiseaux ils vont devenir amis

Des jours après, le p'tit garçon est guéri, il vient et il joue euh...au ballon et la petite fille à la balançoire et après la petite fille elle joue avec euh... le ballon avec le p'tit ...avec le garçon.

Et les trois p'tits oiseaux et bein ils euh...ils ont fait un œuf et ils ont fait éclore celui-là (en montrant l'oiseau bleu).

Et y'avait un nid caché là-dedans (dans l'arbre de gauche), et donc euh... dès qu'il a éclore, il était en train d'apprendre à voler, d'un coup il tombe et heureusement qu'il est tombé sur la balançoire.

Après, le p'tit oiseau il va sans faire exprès tomber par terre parce qu'il était au bord et euh...d'un coup euh... la petite fille... elle marche et d'un coup, elle voit le petit oiseau, elle le prend et euh...après ça va devenir son p'tit oiseau.

Et puis c'est tout.

◆ Questions de sollicitation

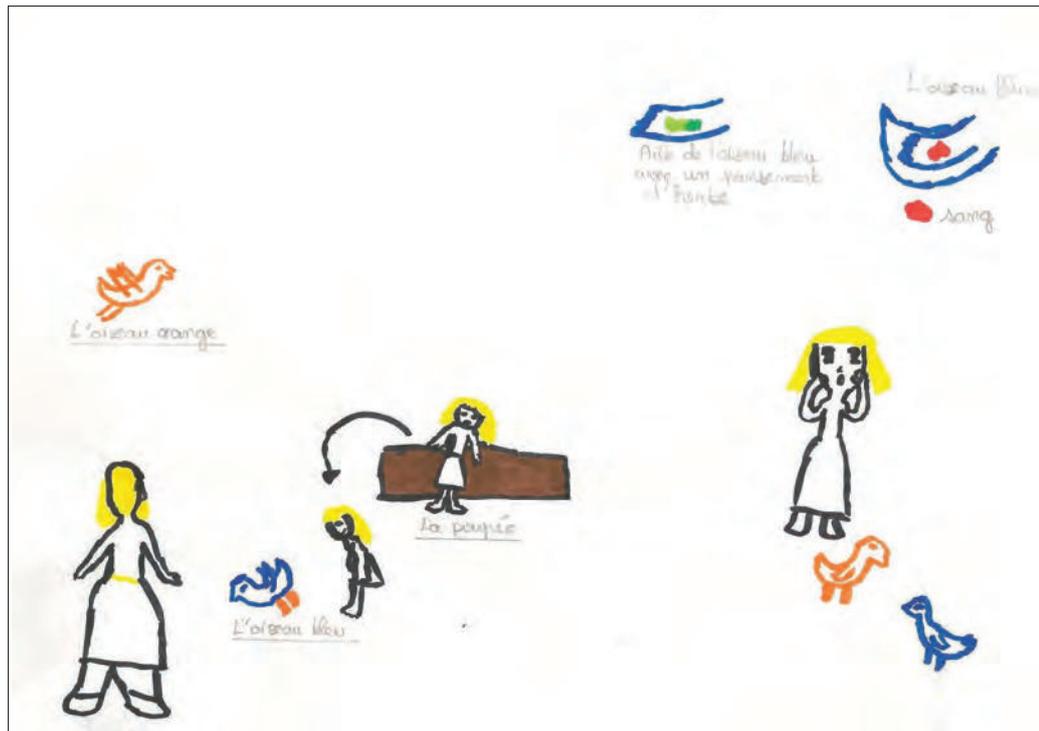
Le récit de Claudia faisant partie du registre fantastique, nous n'avons pas eu besoin de solliciter son imaginaire par des questions.

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments à reprendre dans l'image :

- L'oiseau orange
- La poupée
- L'oiseau bleu

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Bein en fait c'est la poupée, elle est sur le banc.

Et euh... le petit oiseau bleu ...il est tombé du nid.

Et euh...elle regarde.

D'un coup elle voit l'oiseau orange passer... qui cherche son petit.

Alors elle se demande qu'est ce qui se passe

Et d'un coup elle voit qu'il est blessé.

Donc la poupée elle voit qu'il saigne donc elle va chercher de l'herbe... et des feuilles.

Et après elle le guérit (la poupée guérit l'oiseau).

Et voilà.

➤ PAUL

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

Ben... c'est un peu euh...un enfant qui...qui veut jouer euh... avec sa sœur euh...qui va... qui va... vouloir euh... sauter par-dessus une...une clôture et qui va tomber.

Et sa sœur elle va être à côté sur le banc avec une poupée.

Après, il va y avoir euh...les oiseaux...ils vont...ils vont...ils vont aller dans leur nid.

Et donc sa sœur (au garçon) va aller... aider euh... elle va aller aider son frère.

Et donc après euh...donc elle va le relever ...et après ils vont jouer au ballon.

Et euh...sans faire exprès, ils vont tirer sur les oiseaux ...euh...dans leur nid.

Et euh...et les oiseaux ils vont pas être contents.

Et euh... ils vont... ils vont un peu les attaquer parce que ils ont cassé leur nid.

Pt' être qu'après, vu qu'ils vont les attaquer les oiseaux parce qu'ils sont pas contents, et bein ils vont...ils vont rentrer chez eux (les enfants).

Et après ils vont raconter c'qui s'est passé à leurs parents et les parents ils vont revenir euh... au parc ...pour leur refaire un nid pour un peu pour s'excuser.

Et bein du coup après les oiseaux et les enfants ils vont être amis et euh...et après ils vont jouer ensemble.

Et après, vu qu'y avait déjà une balançoire euh...quand les œufs vont éclore ils (les enfants) vont jouer avec les bébés oiseaux et euh...ils vont s'amuser à les balancer pour qu'ils commencent à essayer de s'envoler euh... avoir des sensations.

Voilà.

◆ Questions de sollicitation

Le récit de Paul faisant partie du registre fantastique, nous n'avons pas eu besoin de stimuler son imaginaire en lui posant des questions de sollicitation.

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments

- L'arbre
- La petite fille
- Le garçon

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Donc en fait ...c'sont deux p'tits enfants qui...qui z'ont un parapluie parc' qu'i pleut et donc euh... ils voyent que...y' a un arbre, donc ils vont s'y abriter.

Et ils vont voir euh...trois œufs...et donc ils voyent qu'ils ont pas de parent ...donc ils vont les prendre et après ils vont ...ils vont les ramener chez eux.

Après leurs parents donc, ce sont des fermiers et donc ils ont ...comme pour les poules mais quand on met leurs œufs pour qu'ils chauffent ... des radiateurs pour chauffer les œufs.

Donc que... ils ramènent chez eux, il le met dans un endroit qui chauffe, ça chauffe les œufs puis après ils vont éclore.

Et ils vont les remettre là où ils les ont pris, dans ce nid (en montrant le nid).

Et près il pleuvra plus, donc ils vont les prendre et essayer de les jeter en l'air pour qu'ils essayent de s'envoler.

➤ **INES**

■ **Epreuve 1**

◆ **Récit spontané**

Beh c'est une petite fille, elle va jouer à la balançoire.

Le petit garçon il regarde le... le nid, il voit que les œufs ils bougent donc euh... les petits oisillons ils vont sortir.

Et après euh...donc euh... il les aide un p'tit peu à s'envoler ...

Et après euh...il les regarde s'envoler.

Et après donc ...quand ils ont...quand ils ont fini, ils jouent au ballon, ils...ils vont dans le bac à sable et...ils cueillent des fleurs.

Et après... ils s'assoient.

-Silence-

Après ils marchent un peu.

Ils jouent tous les deux au papa et à la maman.

Et après ils s'allongent tous les deux, ils regardent le ciel.

-Silence-

Voilà.

◆ Questions de sollicitation

L'histoire d'Inès faisant partie du registre réaliste, nous avons cherché à la faire entrer dans le registre fantastique par les questions suivantes.

Pourquoi l'oiseau bleu est-il tout seul ?

Pt' être que... pt' être que ça c'est les deux p'tits oisillons (en montrant l'oiseau jaune et orange) et que ça c'est leur mère (en montrant l'oiseau bleu).qui cherche de la nourriture pour les nourrir.

D'après toi de quoi parlent ces deux oiseaux dans l'arbre ?

Ils peuvent parler euh...de leur vie, comment c'est chez eux, comment ...comment ça se passe à la maison.

Ils peuvent parler s'ils ont quelqu'un d'autre comme ami.

Pourquoi est-ce que le soleil sourit ?

C'est une belle journée.

Les enfants sont joyeux...ils rigolent, ils s'amuse.

■ Epreuve 2

◆ Choix des trois éléments

- L'oiseau orange.
- L'arbre.
- L'oiseau jaune

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Alors, on peut imaginer que les... les oiseaux... comme il pleut, ils volent un p'tit peu dans tous les sens puisqu'ils sont bousculés.

Ils essayent de rentrer dans le nid donc euh... ils combattent, ils combattent.

Et... d'un coup...- je sais c'est un peu triste - y'a le petit oiseau orange qui s'est cassé une aile donc y a le jaune qui vient l'aider et donc euh...comme il y arrive pas, le petit oiseau jaune il vient à son aide et donc lui il va se casser une patte.

Et après, ils essayent et ils arrivent dans le nid.

Et après, il fait soleil.

➤ **ELODIE**

■ **Epreuve 1**

◆ **Récit spontané**

Euh il était une fois euh... un parc euh... avec une petite fille et euh...et un...et sa poupée... qui allaient au parc.

Quand elles sont arrivées, elles se sont assises ...et elles ont vu un petit garçon allongé... qui dormait.

Elles ont vu les oiseaux euh... qui jouaient à la balançoire.

-Silence-

Et euh... elles ont aidé le petit garçon à se relever

Et euh...après ils ont joué...au ballon.

Et...euh mais comme la nuit elle est tombée et que le soleil se couchait euh...ils se sont construit un abri sous le banc.

Et puis le matin, ils se sont réveillés et...ils ont joué au basket sauf que comme il n'y avait pas de panier, ils se sont servi du nid !

Et...après euh...ils ont aperçu un bac à sable et ils sont allé jouer.

Et après euh... ils ont joué à cache-cache, ils se cachaient derrière les arbres.

Mais ils commençaient à avoir faim... alors euh... ils sont rentrés chez eux et ils ont pris à manger.

Ils sont retournés au parc.

Euh...ils ont joué au papa et à la maman avec la poupée.

Le petit garçon c'était le papa, la petite fille c'était la maman et la poupée c'était le bébé.

-Silence-

Et euh...ils regardaient les oiseaux.

Après ils ont mangé ce qu'ils étaient allé chercher chez eux mais comme y'avait pas de table...ils ont pris un arbre et ils l'ont abattu et...ils ont une fait une table et des sièges.

Et euh... après ils sont allé cueillir des fleurs dans les buissons.

Et euh...ils ont fait un beau bouquet.

Après ils sont rentrés chez eux et ils l'ont offert à leur maman.

Puis ils sont retournés au parc, ils ont joué avec les oiseaux.

-Long silence-

Ils ont donné à manger aux oiseaux et ...

-Silence-

Après ils ont joué à un, deux, trois, soleil et c'est la petite fille qui a gagné.

Et...après ils sont retournés chez eux.

Et c'est tout.

◆ Questions de sollicitation

Le récit d'Élodie faisant partie du registre fantastique, nous n'avons pas eu besoin de solliciter son imaginaire par des questions de sollicitation.

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments

- L'arbre

- La petite fille

- L'oiseau bleu

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Bein c'est la nuit et euh...et y'a une petite fille qui a peur.

Et euh... elle grimpe dans un arbre et elle voit un petit oiseau.

Et euh...avec le petit oiseau elle joue.

Et euh...ils sont contents après et...

-Silence-

Et euh...après le jour se lève et la petite fille elle trouve plus le petit oiseau.

Et... en fait, il s'est caché...dans son nid mais elle le voit pas

Alors elle part à sa recherche, elle demande à tout le monde où il peut bien être mais elle le trouve pas.

Et elle re-va dans les arbres et elle retrouve le petit oiseau.

-Silence-

Et... c'est la nuit après et... ils dorment.

Et le lendemain, le petit oiseau c'est lui qui trouve pas la petite fille.

Sauf qu'elle est pas dans le nid, elle est... elle est repartie chez sa maman.

Alors le petit oiseau il la cherche mais il la trouve pas.

Et il va voir chez sa maman et il la trouve.

Et euh... la petite fille elle demande à l'oiseau si il veut bien rester chez elle.

Et il va chercher son nid et il retourne chez elle.

➤ GREGORY

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

Le garçon court et il se prend l'arbre dans la tête.

-Il rit-

Il est évanoui, la fille elle s'en moque, elle dit « Bien, fait ! ».

-Il rit-

Les oiseaux s'embrassent.

-Il rit-

Le garçon se réveille, il se reprend l'arbre.

-Il rit-

La poupée saute au-dessus du banc et elle fonce faire le bouche-à-bouche au garçon.

-Il rit-

Le garçon il se réveille, il la prend et il l'a balance en haut de l'arbre.

Ensuite, il refonce pour l'attraper, il se reprend l'arbre et se ré-effondre.

-Il rit-

Euh... ensuite il se réveille, il court vers l'autre arbre, il saute au-dessus de la balançoire, il se loupe, il se prend l'arbre.

Ensuite, il se réveille, il se prend le ballon en pleine tête.

Il se réveille, il fonce vers la fille, il se prend le banc en plein dans les coucougnettes.

-Il rit-

Ensuite, il fonce vers l'arbre dans laquelle y'a la poupée qui est coincée et il se ré-effondre.

Ensuite il re-fonce, il se casse le crâne.

-Il rit-

Ensuite, on l'enterre.

◆ Questions de sollicitation

Le récit de Grégory faisant partie du registre fantastique, nous n'avons pas eu besoin de solliciter son imaginaire par des questions.

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments

- Le garçon

- La fille

- Le soleil

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Ils sont perdus en plein désert.

Et la fille elle s'assoit parce que elle en a marre de marcher.

Le garçon il essaye de rassurer la fille mais il reste encore... une dizaine de kilomètres avant d'arriver.

Surtout que la fille elle est en talons.

Et d'un coup, ils tombent... ils s'effondrent tellement ils ont chaud.

Ensuite, ils se réveillent, ils voyent un mirage.

Ils croient que c'est un cocotier alors qu'en fait c'est un baobab.

Ils foncent dessus, le garçon, il se cogne la tête, il s'effondre et il se prend une...une bogue sur la tête.

-Bien fait pour eux, ils avaient qu'à pas se perdre!-

Ensuite, ils se réveillent (les enfants), ils croient voir une oasis, ils foncent, en fait y'a que des arbres.

Being ! Ils se reprennent un arbre.

Ensuite euh... ils se réveillent.

Ils continuent leur chemin.

Ils voyent un marchand de boissons, ils y vont, ils tombent dans le sable.

Ils voient une douche, ils y vont, en fait c'est un rocher.

Ensuite, ils continuent leur chemin.

Ils voyent une piscine, ils foncent, ils tombent sur un rocher, la tête la première.

Ensuite, ils continuent leur chemin.

Ils arrivent, cette fois-ci, devant une vraie oasis.

Et ils disent : « On va pas se laisser avoir par ce mirage, cette fois-ci ! ».

C'était une vraie oasis !

Du coup, ils continuent leur chemin.

Ensuite, ils arrivent vers la mer.

Ils continuent à marcher, tout droit.

Sauf qu'ils prennent la mauvaise direction, vu qu'ils sont en Afrique, ils se dirigent vers le Canada.

Ils marchent, ils marchent en dessous de l'eau.

Gloop-gloop-gloop- gloop –

Ils font un mètre à l'heure. Ils sont pas arrivés !

Heureusement qu'ils prennent des poissons en dessous pour survivre.

Ils arrivent au Canada, ils prennent l'avion... enfin non, ils prennent d'abord le sous-marin.

Le garçon il a trop chaud, il ouvre. (la fenêtre).

Le sous-marin, il remonte, il (le garçon) vide l'eau (du sous-marin.).

Ensuite, ils repartent, ils arrivent en France.

Ils prennent l'avion, ils vont à Paris.

Le garçon dit qu'il manque d'oxygène, il ouvre la fenêtre.

Il se penche trop il tombe.

Il s'empaille sur la tour Eiffel.

Et la petite fille elle veut le rattraper au vol sauf que elle saute aussi pour l'attraper.

Et après les nettoyeurs (de la tour Eiffel), ils viennent juste à peine de finir de terminer leur travail.

C'est bon.

III.1.a.2 - Les enfants de CE2

➤ MARIE

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

Bein euh...y'a deux enfants qui sont dans un parc.

Mmm...y'a un enfant qui est tombé.

Et euh... y'a une petite fille qui est sur le banc avec sa poupée.

Et il fait soleil.

Et après, y'a deux oiseaux qui sont dans un arbre et y'a un oiseau sur la balançoire.

Et y'a aussi un ballon ... et un nid dans un arbre aussi.

La petite fille elle joue avec sa poupée.

Le petit garçon peut-être qu'il courait et qu'après il est tombé.

◆ Questions de sollicitation

Le récit de Marie faisant partie du registre descriptif, nous avons cherché à la faire entrer dans le registre fantastique à travers les questions suivantes.

Pourquoi est-ce que l'oiseau bleu est tout seul ?

Parce qu'il a pas de famille ?

Qu'est-ce que tu crois qu'il se dit ?

Qu'il est triste ?

Regarde les deux oiseaux se regardent. Peut-être qu'ils se parlent. Qu'est-ce que tu crois qu'ils se disent ?

Ils se disent peut-être qu'ils vont aller jouer avec lui... puisqu'il est tout seul.

Pourquoi est-ce que le soleil sourit ?

Mmmm... je sais pas.

■ Epreuve2

◆ Choix des 3 éléments

- Le soleil.
- L'oiseau bleu.
- L'arbre.

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Bein en fait, y'a... dans un arbre y'a ... dans un arbre qui est dans la forêt, y'a... y'a un oiseau, qui est dans son nid et... et il garde les œufs.

Et euh... et le berger, il demande à son chien, de... de... d'amener les moutons dans leur parc.

Et leur parc il est là (en montrant l'extérieur de la page), de l'autre côté du dessin.

-Silence-

Et là, en fait, c'est l'eau (en montrant le long bras d'eau) qui... qui va dans la mer et là, (en montrant le petit bras d'eau) y'a un petit ruisseau qui, qui va, qui va faire un lac.

Et la mer, elle est là-bas (en montrant l'extérieur de la page).

Et en fait, la voiture elle va aller voir le cheval qui est là (en montrant le cheval dans l'enclos).

-Long silence-

Les nuages sont noirs parce qu'y va y avoir un orage.

Et euh...en fait, ça c'est des...c'est des lavandins(en montrant le petit champ de lavandin).
J'ai fini, j'ai plus d'idée.

➤ **LAURE**

■ **Epreuve 1**

◆ **Récit spontané**

Bein ...c'est deux enfants qui vont au parc et la petite fille elle apporte une poupée, pour joue et le garçon il se roule dans l'herbe.

Il fait un très beau soleil.

Et y'a des petits oiseaux, y'a ...y'a des miettes de pain sur le chemin.

Euh...

-Silence-

Et ils continuent leur chemin et... ils croisent d'autres enfants.

Ils jouent avec eux.

Ensuite ils rentrent à leur maison et...ils prennent un bain et ensuite ils mangent et ils vont se coucher

◆ **Questions de sollicitation**

Le récit de Laure faisant partie du registre réaliste nous avons cherché à la faire entrer dans le registre fantastique à travers les questions suivantes.

Pourquoi est-ce que l'oiseau bleu est tout seul ?

Bein...peut-être qu'il a une aile plus courte que l'autre ?

Donc il peut pas voler.

Du coup, il peut pas rejoindre les autres sur l'arbre.

Il peut pas aller avec ses copains jouer.

Qu'est-ce que tu crois qu'il se dit ce petit oiseau ?

« Ah bein, c'est pas juste hein ! Je suis tout seul ! Pourquoi est-ce que j'ai une aile plus courte que l'autre ! ».

Regarde les deux oiseaux dans l'arbre se regardent. Peut-être qu'ils parlent.

Qu'est ce que tu crois qu'ils se disent?

Bein que c'est pas juste que ce petit oiseau il soit tout seul donc ils vont le rejoindre pour jouer.

Pourquoi est-ce que le soleil sourit ?

Parce qu'il aime bien regarder les enfants dans le parc jouer.

■ **Epreuve 2**

◆ **Choix des 3 éléments**

- Le soleil.
- L'arbre.
- L'oiseau jaune.

◆ **Dessin**



■ Epreuve 3

Et bein avant, en fait - parce que là il est midi parce que le soleil il est bien au milieu-avant, un matin, y'a des enfants qui sont venus au parc et euh... ils ont lancé des miettes de... de pain aux oiseaux.

Et donc du coup, les oiseaux ils sont venus picorer.

Alors euh... y'a le petit oiseau jaune qui est venu picorer les miettes de pain et ensuite les enfants ils sont partis pour aller manger.

Donc les oiseaux ils étaient tout seuls, ils ont pu bien venir et bien manger.

Et euh... et à coté, en fait, y'avait un... un arbre ...et dans cet arbre y'avait des cerises.

Et avant, les oiseaux ils étaient tous sur les cerises et main' nant y'a quelques oiseaux sur les cerises et y'a un seul petit oiseau sur l'herbe.

En fait, il préfère les miettes de pain que les cerises.

Il se sent un peu à part comme il est tout seul main' nant sur les miettes de pain mais il préfère quand même rester sur les miettes de pain.

Et... et ensuite, après, au bout d'un moment, et bein il se fait tard, donc tous les oiseaux partent.

Et...et ils vont aller dans leur nid, pour euh ...pour euh dormir.

Et le lendemain matin, y'a encore des enfants qui sont venus...qu'y ont lancé des miettes de pain et alors là, par contre, tous les oiseaux, tous, tous, tous sont venus sur les miettes de pain !

Mais après comme l'oiseau, celui qui préférait les miettes de pain, il les a tous fait s'envoler, comme ça, il avait les miettes de pain que pour lui !

Et...voilà.

➤ FLORENT

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

Un p'tit enfant et sa sœur se promenaient dans un parc.

Et ...la sœur du petit garçon avait une poupée et ...le frère avait un ballon.

Et la p'tite fille elle joue avec sa poupée et le p'tit frère avec son ballon.

Et après ils voient des oiseaux ...donc la petite fille elle s'assoit pour les observer, et le frère aussi, sauf que le frère il se met couché.

Et après les oiseaux ils ont eu peur.

Et y'en a un qui vient se poser sur la tête de la petite fille.

Et après la petite fille elle se lève et l'oiseau il s'en va.

Et c'est fini

◆ Questions de sollicitation

Le récit de Florent faisant partie du registre réaliste, nous avons cherché à le faire entrer dans le registre fantastique à travers les questions suivantes.

Pourquoi l'oiseau bleu est-il tout seul ?

Parce que il est pas comme les autres.

Pourquoi est-il différent ?

Parce que il est bleu et que les autres c'est des couleurs qui vont ensemble.

Parce que le jaune et le orange ça va ensemble. Ca se mélange parfaitement.

Que le bleu ça se mélange pas au jaune et ça se mélange pas au orange.

Donc il est tout seul.

Qu'est-ce que tu crois qu'il se dit ?

Qu'il est tout seul !

Il doit se dire « je vais partir dans l'autre arbre ».

Et après y'a un autre oiseau bleu ...qui vient pour le rencontrer.

Et après ils deviennent tous les deux amis.

De quoi crois-tu que parlent les deux oiseaux dans l'arbre ?

Bein peut-être qu'ils se parlent ...que l'oiseau bleu pourrait être aussi leur ami, même si c'est une couleur qui se mélange pas à eux.

Donc après ils vont aller aussi dans l'autre arbre...

Et tous les quatre ils vont être amis.

Et le soleil pourquoi est-ce qu'il sourit ?

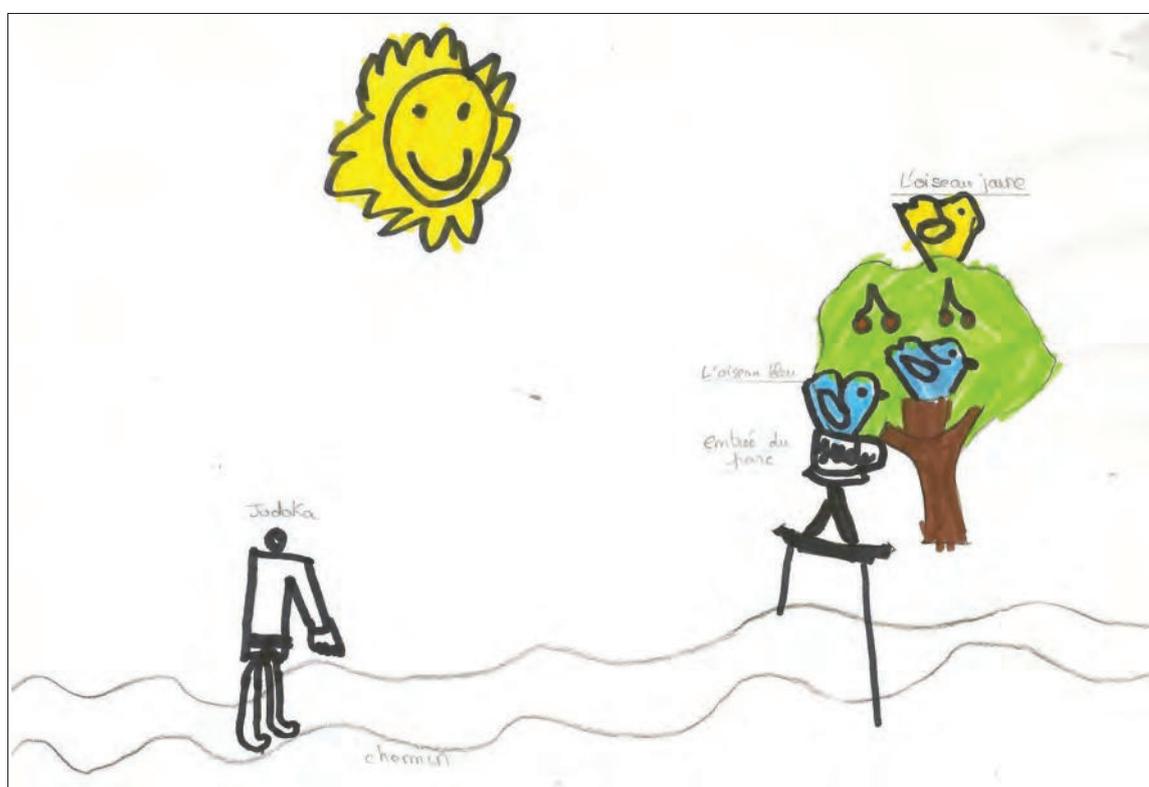
Parce que il voit que tout le monde est content donc il est content aussi.

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments

- L'oiseau bleu
- L'arbre
- L'oiseau jaune

◆ Dessin



■ Epreuve 3

C'est trois oiseaux : 2 oiseaux bleus, un oiseau jaune qui regardent un judoka arriver au... au club de judo.

Et le soleil comme il voit qu'ils sont contents, il est content aussi.

Et l'oiseau jaune, qui est très gourmand, il va manger toutes les cerises... sauf quatre, parce que ils vont en laisser pour les deux oiseaux bleus.

Mais les deux oiseaux bleus, ils peuvent manger que deux cerises donc il en reste pour le judoka et le soleil.

Donc, l'oiseau jaune, il va prendre une cerise et il va la donner au soleil.

L'oiseau bleu qui est dans le nid, il va prendre une cerise et l'amener au judoka.

Et mon histoire est finie.

➤ ANAIS

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

Alors euh...c'est euh...l'histoire d'une... petite fille qui avait perdu une ...poupée.

Et euh...elle demande à des animaux.

Alors elle demande à l'oiseau qui est bleu.

Il lui dit : « Je sais pas, va demander à l'oiseau orange ».

Elle va demander à l'oiseau orange.

L'oiseau orange lui dit « Je sais pas, va demander à l'oiseau jaune. ».

Et l'oiseau jaune il lui dit :« Moi il me semble que la fleur a vu passer quelqu'un qui l'avait ».

Après la fille va voir la fleur.

Et après la fleur lui dit que c'était le petit garçon qui l'avait pris pour lui donner (le petit garçon avait pris la poupée pour la donner à la fille).

◆ Questions de sollicitation

Le récit d'Anaïs faisant partie du registre fantastique nous n'avons pas eu besoin de solliciter son imaginaire par des questions.

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments

- Le soleil
- Le garçon
- L'oiseau jaune

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Euh...c'est l'histoire ... d'un garçon ...qui a descendu la poubelle.

Et euh... y'a ...la dame, elle lui demande si...si il aurait pas vu un oiseau.

Et lui, il dit : « Y'en a un à côté de la maison. ».

Et elle, elle dit : « Ah merci ».

Et après, elle va monter sur le toit.

Et elle a vu que l'oiseau il avait un enfant. L'oiseau est parti nourrir son bébé.

Et après elle l'a laissé, elle le laisse comme ça pour qu'il fasse sa vie.

Et après elle repart.

Le petit garçon il lui dit : « Vous l'avez trouvé ? ».

Et elle, la dame, elle lui dit « Oui mais je vais le laisser là ».

Et après elle part chez elle et elle ferme la porte pour pas qu'il revienne.

III.1.b - Les enfants dysphasiques

➤ LISA

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

Il fait...il fait un beau temps.

Le petit garçon et la fille sont... le garçon est couché et la fille est assise.

La petite poupée est à côté de la fille.

Le ballon est en dessous de la balançoire.

Sur la balançoire y'a l'oiseau bleu, y'a l'oiseau jaune dans l'arbre et l'oiseau orange.

C'est tout.

◆ Questions de sollicitation

L'histoire de Lisa faisant partie du récit descriptif, nous avons tenté de la faire entrer dans le registre fantastique à travers les questions suivantes.

Pourquoi est-ce que l'oiseau bleu est tout seul ?

Je sais pas.

Qu'est-ce que tu crois qu'il se dit?

Je sais pas.

Pourquoi est-ce que le soleil sourit, d'après toi ?

Il fait un beau temps.

Et pourquoi sourit-il ?

Ils font que rigoler les petits peut être ?

Tu penses qu'il sourit parce que les enfants rigolent?

Oui.

Pourquoi est-ce qu'ils rigolent ?

Je sais pas.

Les oiseaux dans l'arbre se regardent. Peut-être qu'ils parlent. Qu'est-ce que tu crois qu'ils se disent ?

-Silence-

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments

- Le soleil
- Le petit garçon
- L'oiseau bleu

◆ Dessin



■ Epreuve 3

En fait, ça... le soleil se réveille.

L'oiseau vole et le petit garçon se promène.

Depuis un moment l'arbre pousse.

Et il se promène (le garçon), il voit cet arbre là et il regarde si ça tient bien (les fleurs).

L'oiseau va se déposer par-dessus (l'arbre).

Il jouait et le soleil tourne.

Le petit garçon cueille les fleurs.

Et l'oiseau part sur un autre arbre.

C'est tout.

➤ ARTHUR

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

C'est une...c'est une histoire qui ...qui dit que... que y'a des...y'a une...une fille avec sa poupée regardent...me regardent.

Les oiseaux piquent l'arbre (en montrant l'oiseau jaune et l'oiseau orange).

Ils piquent pour prendre des herbes pour leur nid, là (en montrant le nid).

Et après l'oiseau bleu est sur la balançoire.

Et en dessous de l'arbre , le ballon jaune et rouge.

Après y'a un garçon qui est tombé, qui s'allonge par terre devant le soleil.

Et le soleil sourit.

C'est bon.

◆ Questions de sollicitation

L'histoire d'Arthur faisant partie du registre réaliste, nous avons cherché à la faire entrer dans le registre fantastique à travers les questions suivantes.

Pourquoi l'oiseau bleu est-il tout seul ?

Parce qu'il picore.

Les deux oiseaux dans l'arbre se regardent. Peut-être qu'ils se parlent. Qu'est-ce que tu crois qu'ils se disent ?

J'sais pas.

Peut-être : « Toi tu prends l'herbe moi je prends de l'arbre ».

Pourquoi ? Pour manger ?

Non, il prend pour son nid.

Et le soleil, pourquoi est-ce qu'il sourit ?

Je sais pas, il est content.

Pourquoi est-il content?

Il est content que les nuages sont partis.

■ **Epreuve 2**

◆ Choix des 3 éléments

- L'arbre
- Le soleil
- Le garçon

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Il se passe que... un petit garçon marche...marche marche marche et voit un beau soleil.

Il dit « oh ! Un beau soleil avec des beaux nuages ».

Il va pleuvoir.

Et après il va dire « Vite, je m'assois sur le banc ».

Et voilà, il attend que le so... que le soleil revienne et il chante une petite chanson.

Il chante...il chante : « Je veux que le soleil vient, j'y crois, j'y crois... ».

Et après...et après, il entend les petits oiseaux chanter ...

Mais il les voit pas, ils sont cachés dans les arbres-Ah c'est vrai, je les ai pas dessinés !-

Et après le soleil il revient.

Et les nuages disparaît.

Des nuages reviennent blancs, parce que z'étaient marron (il voulait dire gris).

Et après, voilà, c'est fini mon histoire.

➤ YANN

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

La petite fille... joue... joue avec la poupée.

Et le petit garçon il est tombé.

Il fait beau.

Le ballon est sous la balançoire.

L'oiseau... est sur la balançoire.

Et les deux autres (oiseaux) sont montés dans l'arbre.

◆ Questions de sollicitation

L'histoire de Yann faisant partie du récit descriptif, nous avons procédé à une série de questions afin de faire entrer l'enfant dans le registre fantastique.

Pourquoi est-il tout seul ?

Il est triste.

Pourquoi est-il triste ?

(Il hausse les épaules)

Tu crois qu'il se dit quelque chose ?

Je sais pas !

Ah ! Sait pas voler (en montrant l'oiseau bleu).

Il est encore enfant et ça (en montrant les oiseaux rouge et jaune) c'est ses parents.

Raconte-moi...

Elle sait pas où sa maison (en parlant de l'oiseau bleu).

Il est perdu ?

Oui.

Peut-être que les oiseaux dans l'arbre se parlent, qu'est-ce que tu crois qu'ils se disent ?

Je sais pas (en riant).

Regarde, le soleil sourit .Pourquoi est-ce qu'il sourit ?

(Yann rit et hausse les épaules).

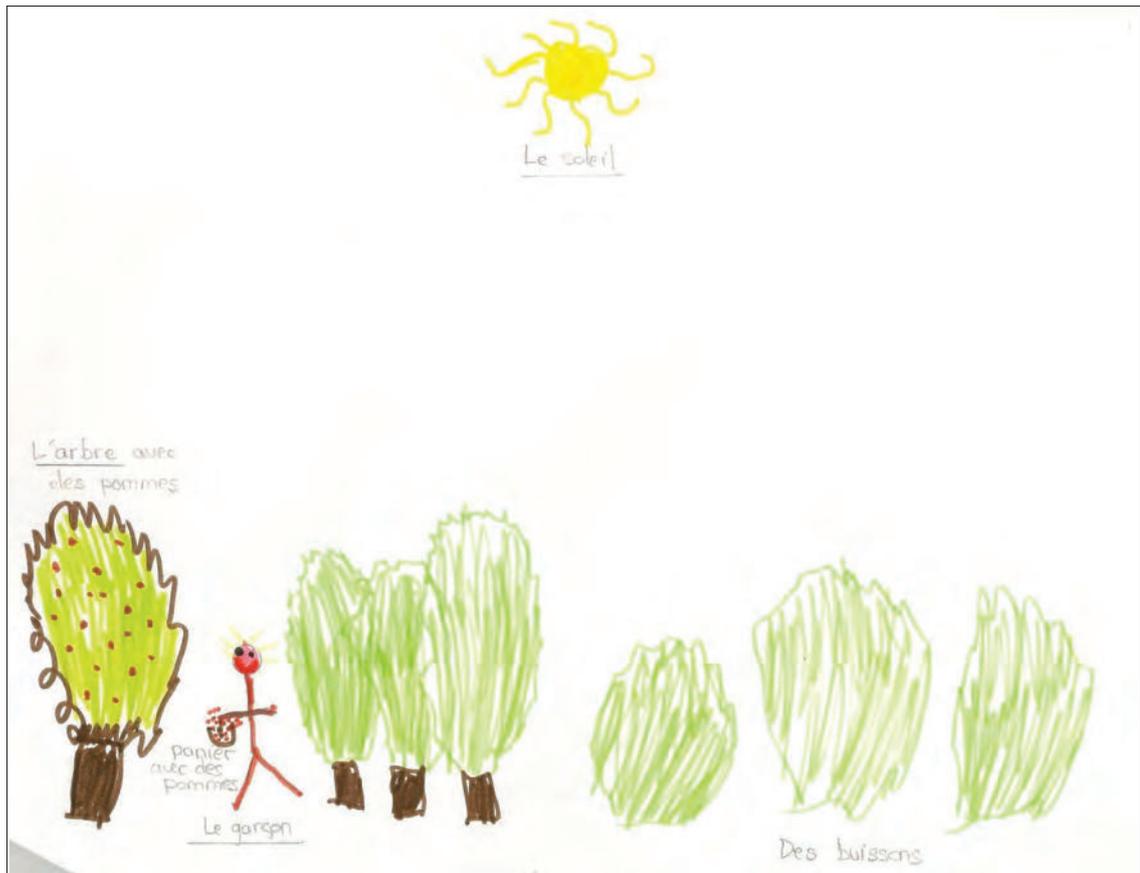
Je sais pas.

■ **Epreuve 2**

◆ **Choix des 3 éléments**

- Le soleil
- Le garçon
- L'arbre

◆ **Dessin**



■ Epreuve 3

Le p'tit garçon est dans la forêt. Il a trouvé un pommier.

Il a pris son petit panier et ramassait les pommes.

Après il a plus trouvé le chemin, il est perdu.

Il va euh...chercher...il va chercher le chemin et après il a retrouvé sa maison.

Et après il dort et voilà.

➤ ALEXIS

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

Le... le frère il joue à cache-cache.

Et les oiseaux... jouent... non... les oiseaux mangent les pommes.

Et après, la maman (en montrant la petite fille) est assis pour bronzer.

Et l'oiseau bleu, là c'est sa...sa petit maison (en montrant le nid).

Et les deux (en montrant les deux oiseaux dans l'arbre), il met sa petit maison dans les fleurs (il voulait dire feuilles).

Et le soleil, il fait beau.

Et après, la fille cueille la fleur pour donner à la maman.

Et après, le grand frère et la sœur jouent un, deux, trois, soleil.

Et après c'est tout.

Après c'est le soir.

Ils mangent.

Après la maman met dans un bouquet, pour mettre de l'eau dedans.

Et c'est tout.

◆ Questions de sollicitation

Le récit d'Alexis faisant partie du registre réaliste nous avons cherché à le faire entrer dans le registre fantastique à travers les questions suivantes.

Qu'est ce que fait l'oiseau bleu tout seul ?

Il regarde la maman.

Les oiseaux dans l'arbre se regardent. Peut-être qu'ils parlent. Qu'est-ce que tu crois qu'ils se disent?

Après peut-être les papa, la maman et la tata donnent des feuilles pour les bébés (en montrant le nid).

Montre-les moi sur l'image.

Là c'est la maman (il montre l'oiseau orange) et là c'est tata (il montre l'oiseau jaune) et là c'est le papa (il montre l'oiseau bleu).

Qu'est-ce que tu crois qu'ils se disent ?

-Silence-

Pour dire les prénoms des oiseaux peut-être.

Tu crois qu'ils cherchent un prénom pour les bébés ?

Oui.

Et le soleil pourquoi est-ce qu'il sourit ?

Il fait beau.

Tu crois qu'il pense à quoi pour sourire comme ça?

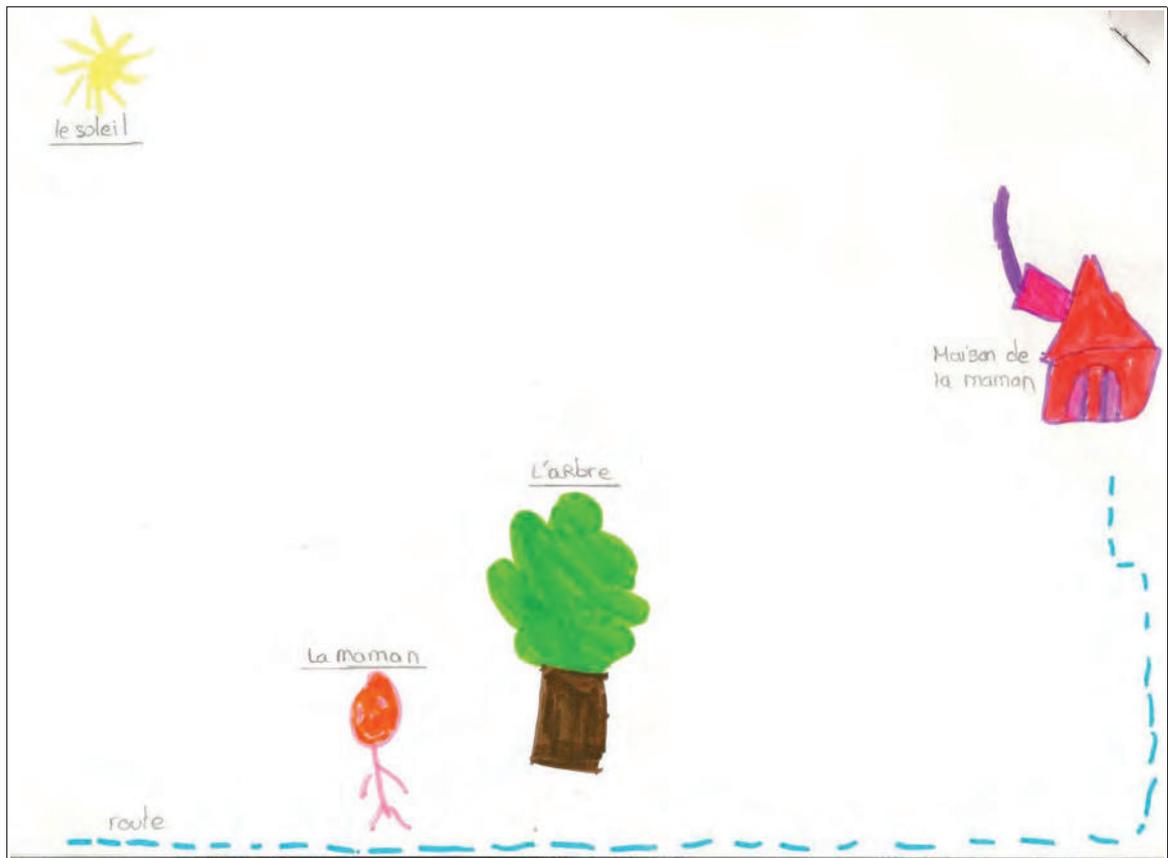
Je sais pas moi.

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments

- Le soleil
- L'arbre
- La maman

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Y'a la route, là pour l'instant y'a pas de voiture.

Et la maman monte dessus la route.

Et après elle marchait, marchait, marchait.

Après elle vu un arbre.

Après... après elle boit un petit peu... avec une bouteille.

Et après continue la route, continue la route.

Après on monte, on monte, on monte.

On tourne, après arrivé chez elle.

Après la maman elle redescend.

Elle a oublié son sac.

Et après... et après elle repartit et après à la maison après c'est le soir.

Et après elle mange et après elle dort.

Et après y'a une voiture arrive.

Après on fait un re demi-tour, le pneu est crevé.

Et puis a changé (le papa change la roue).

Et après le grand frère rentre dans la maison.

Et après c'est fini.

➤ JEREMIE

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

Il fait beau.

Y'a un petit garçon et une petite fille.

La petite fille est assise sur le banc et à côté de elle, elle a une poupée.

Le garçon se... se roule dans l'herbe.

Y'a des oiseaux... un oiseau bleu qui est sur la balançoire.

Les autres le regardent (les deux autres oiseaux le regardent).

Au dessous de lui, y'a un ballon.

Ils jouent.

Comme la fille elle va jouer, elle est assise, elle se repose et après il va jouer au bac à sable.

Et le garçon, il... il se roule dans l'herbe.

Et après le garçon va jouer au ballon.

Après quand la petite fille a fini le bac à sable, elle va faire le balançoire.

Et cet oiseau bleu (en montrant l'oiseau bleu) va dans le nid pour réchauffer ses œufs.

Comme ils sont au parc... la petite fille va laisser la poupée sur le banc et regarde le garçon roulé dans l'herbe.

Et l'oiseau regarde aussi le petit garçon.

Mais les autres (en montrant les oiseaux) dit : « il fait quoi ? » (En parlant de l'oiseau bleu).

« Tu vas te salir, ça va, maman va le laver » (dit la petite fille).

Et après elle regarde la fleur et après elle dit « Ah, elle est belle ! ».

Après elle joue à la poupée.

◆ Questions de sollicitation

Le récit de Jérémie faisant partie du registre fantastique nous n'avons pas eu besoin de solliciter son imaginaire par des questions.

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments

- La fille
- L'arbre
- L'oiseau bleu

◆ Dessin



■ Epreuve 3

La petite fille est dans la forêt.

Elle a... elle a construit une cabane.

Elle a vu un joli oiseau qui tout bleu et euh... il va réchauffer ses œufs.

Il est approché près de la fleur.

Sur l'herbe... il marchait doucement.

Et...et chaque fois quand les petits sont nés il dit « Mes petits va bientôt naître et j'ai apporté à manger et après on partira d'ici ».

La fille dit : « je les verrai plus » parce qu'ils volent.

➤ ERIC

■ Epreuve 1

◆ Récit spontané

Il... il fait une fois, des enfants qui se promenaient au parc.

Y'avait deux oiseaux sur l'arbre et un oiseau sur euh... une balançoire, y'avait un ballon et la petite fille elle s'ass... s'asseyait avec une poupée et le petit garçon il s'allongeait.

Et dans un arbre y'avait un nid et un sable.

Et y'avait des fleurs, tout ça.

Le soleil... il faisait beau.

Et... et y'avait des fleurs... des... fleurs de partout.

C'tait une promenade (en lisant le titre de l'image), ils se... ils se reposaient.

Et après ils reprenaient la repromenade.

Et voilà.

◆ Questions de sollicitation

Le récit d'Eric faisant partie du récit descriptif, nous avons utilisé des questions de sollicitation pour amener l'enfant dans le registre fantastique.

Pourquoi est-ce que l'oiseau bleu est tout seul ?

Il est triste ?

Pourquoi ?

Je sais pas.

Parce que... parce que... son nid il est là bas (en montrant l'arbre de droite).

Il voulait être avec eux (en montrant les oiseaux dans l'arbre).

Il est triste parce que lui (l'oiseau bleu) il est tout seul et il voulait être avec eux.

Il est triste parce que... il s'amuse pas.

Tu m'as dit qu'il était triste parce que son nid est là-bas tout à l'heure?

C'est son nid à lui et... et il est là-bas et... il sait pas voler.

Il veut monter à l'arbre et il arrive pas.

Il voulait être bien voler.

Eux, (les oiseaux dans l'arbre) ils arrivaient à voler et lui non.

Les oiseaux dans l'arbre se regardent. Peut-être qu'ils se parlent. Qu'est ce que tu crois qu'ils se disent ?

Que lui, il... il pouvait être avec nous puisqu'il est triste.

Et qu'est-ce qu'ils disent d'autre ?

Que... on peut se partager le nid.

Pourquoi le soleil sourit-il ?

Parce que il fait beau.

■ Epreuve 2

◆ Choix des 3 éléments

- L'arbre
- Le soleil
- L'oiseau bleu

◆ Dessin



■ Epreuve 3

Il était un jour, un petit bonhomme qui... qui s'amuse à... à se balancer, juste à côté de l'oiseau.

Et le soleil, il souriait parce qu'il faisait beau.

Et l'oiseau il le regardait (le bonhomme).

Il disait (l'oiseau bleu en parlant du bonhomme). « Qu'est-ce qu'il fait ? »

Et... et après, le bonhomme il est parti.

Y'avait quelqu'un qui l'a demandé.

Il (le petit garçon) était là (près de l'arbre), il s'amuse dans l'herbe.

III.2 - Présentation globale des résultats

III.2.a - Première épreuve : élaboration d'une histoire à partir de l'image du parc

III.2.a.1 - Analyse du récit

TYPE DE PRODUCTION DE LA POPULATION TEMOIN

	Enumération Descriptive	Juxtaposition d'actions non reliées entre elles	Récit
Claudia			x
Paul			x
Inès			x
Élodie			x
Grégory			x
Marie			x
Laure			x
Florent			x
Anaïs			x
	0,00%	0,00%	100,00%

TYPE DE PRODUCTION DE LA POPULATION DYSPHASIQUE

	Enumération Descriptive	Juxtaposition d'actions non reliées entre elles	Récit
Lisa	x		
Arthur		x	
Yann		x	
Alexis			x
Jérémie			x
Eric			x
	16,66%	33,33%	50,00%

ANALYSE DU RECIT DE LA POPULATION TEMOIN

	Récit avec utilisation des critères nécessaires au récit élaboré						Nombre de critères utilisés
	2 actions successives	Résumé annonce	Indications contextuelles	Résultat	Evaluation	Chute	
Claudia	« Elle s'est assis sur le banc et elle a remarqué qu'y avait un p'tit garçon qui est tombé »		« au docteur » « des jours après »	« il allait tomber alors il s'est accroché à la balançoire. »		La petite fille prend le petit oiseau et « ça va devenir son p'tit oiseau ».	5
Paul	« C'est [...] un enfant [...] qui va vouloir sauter par dessus une clôture et qui va tomber ».		« chez eux » « au parc » « C'est un enfant qui... »	« ils vont tirer sur les oiseaux [...] et les oiseaux ils vont pas être contents » « Vu qu'ils qu'ils vont les attaquer les oiseaux [...] ils vont rentrer chez eux »		Les oiseaux et les enfants deviennent amis.	7
Inès	« Le petit garçon il regarde le nid [...]Et après donc il les aide un p'tit peu à s'envoler ».		« C'est une petite fille... »				2
Élodie	« elles se sont assises et elles ont vu un petit garçon allongé qui dormait»	« Il était une fois... »	« au parc » « la nuit est tombée... » « le matin » « chez eux »	« comme la nuit est tombée[...] ils se sont construit un abri » « comme y'avait pas de table ils ont pris un arbre [...] et ils ont fait une table et des sièges» « ils commençaient à avoir faim alors [...] ils sont rentrés chez eux »			9
Grégory	« Le garçon court et il se prend l'arbre dans la tête. »					Le petit garçon meurt	2
Marie	« Le petit garçon peut-être qu'il courait et qu'après il est tombé »		« dans un parc »				2
Laure	« Ils continuent leur chemin et ils croisent d'autres enfants. »		« C'est deux enfants qui... » « au parc » « à leur maison »			Les enfants rentrent chez eux et se couchent.	5
Florent	« la p'tite fille elle joue avec sa poupée et le petit garçon avec son ballon.Et après ils voient des oiseaux. »		« Un petit garçon et sa sœur se promenaient » « dans un parc »	« la petite fille se lève et l'oiseau il s'en va »	« Et c'est fini »		5
Anais	« C'est [...] une petite fille qui a perdu une poupée. Et elle demande à des animaux. »	« C'est l'histoire... »	« C'est l'histoire d'une petite fille »	« une petite fille[...] a perdu une poupée.Et elle demande à des animaux »		C'était le petit garçon qui avait pris la poupée	5
Moyenne	1	0,22	1,88	0,77	0,11	0,55	Moyenne: 4,66

ANALYSE DU RECIT DE LA POPULATION DYSPHASIQUE

	Récit avec utilisation des critères nécessaires au récit élaboré						Nombre de critères utilisés
	2 actions successives	Résumé annonce	Indications contextuelles	Résultat	Evaluation	Chute	
Lisa							
Arthur							
Yann							
Alexis	« la fille cueille la fleur pour donner à la maman. Et après, le grand frère et la sœur jouent 1,2,3 soleil »		« c'est le soir »				2
Jérémie	« elle est assise, [...] et après elle va jouer au bac à sable »		« au parc »				2
Eric	« ils se reposaient. Et après ils reprenaient la promenade »	« Il était une fois »	« Il était une fois des enfants qui se promenaient au parc »				4
Moyenne	1	0,33	1,33	0	0	0	2,66

III.2.a.2 - Analyse des capacités imaginatives

- Population témoin

	Absence de création	Registre réaliste	Registre fantastique
Claudia			- Les oiseaux deviennent amis - L'oiseau bleu s'accroche à la balançoire
Paul			- Les oiseaux et les enfants vont devenir amis - Les enfants font faire de la balançoire aux oiseaux
Inès		X	
Élodie			- Les enfants jouent avec les oiseaux - Les oiseaux font de la balançoire - Les enfants fabriquent une table avec un arbre
Grégory			- La poupée est vivante - Le garçon tombe 7 fois d'affilée
Marie	X		
Laure		X	
Florent		X	
Anaïs			Les animaux parlent
Pourcentage d'enfants	11,11%	33, 3 3%	55,55%

- Population dysphasique

	Absence de création	Registre réaliste	Registre fantastique
Lisa	X		
Arthur		X	
Yann	X		
Alexis		X	
Jérémie			Les oiseaux parlent
Éric	X		
Pourcentage d'enfants	50,00%	33,33%	16,66%

III.2.a.3 - Entrée dans le registre fantastique après sollicitation

• Population témoin

	Entrée dans le registre fantastique après sollicitations	
	Oui car présence d'un scénario explicatif	Non car absence d'un scénario explicatif
Inès	Inès attribue des liens de famille aux oiseaux	
Marie	- L'oiseau bleu est triste car il n'a pas de famille - Les autres oiseaux se disent qu'ils pourraient jouer avec l'oiseau bleu	
Laure	- L'oiseau bleu est triste pare qu'il a une aile plus courte que l'autre. Il ne peut pas rejoindre les autres oiseaux. - Les autres oiseaux se disent qu'ils vont le rejoindre	
Florent	- L'oiseau bleu est triste parce qu'il est différent , il n'a pas la même couleur que les autres - Les autres oiseaux se disent qu'ils pourraient être amis avec l'oiseau bleu	
Pourcentage d'enfants	100,00%	0,00%

• Population dysphasique

	Entrée dans le registre fantastique après sollicitations	
	Oui car présence d'un scénario explicatif	Non car absence d'un récit explicatif
Lisa		X
Arthur		X
Yann	- L'oiseau bleu est triste parce qu'il est trop jeune pour voler - Yann attribue des liens familiaux aux oiseaux	
Alexis	- Alexis attribue aux oiseaux un lien de famille - Les oiseaux cherchent un prénom pour leur bébé	
Eric	- L'oiseau bleu est triste car il est tout seul. Il voudrait rejoindre les autres oiseaux mais il ne sait pas voler - Les autres oiseaux se disent qu'ils pourraient partager leur nid avec l'oiseau bleu.	
Pourcentage d'enfants	60,00%	40,00%

III.2.b - Deuxième épreuve : élaboration d'un dessin

III.2.b.1 - Analyse des dessins

- Population témoin

	Décor		Eléments repris dans l'image du parc en dehors des 3 éléments imposés		Eléments personnels ajoutés	
	Création d'un décor personnel	Reprise du décor du parc	Nombre	Eléments	Nombre	Eléments
Claudia	La forêt	X	1	Le banc	4	Aile de l'oiseau bleu, corps de l'oiseau bleu, sang, pansement
Paul		X	1	Le chemin	4	La pluie, des nuages, un parapluie, des oeufs dans le nid
Inès	La forêt		0		2	La pluie, le vent
Élodie	La forêt		0		4	La nuit, la lune, les étoiles, la forêt
Grégory	Le désert		0		5	Des nuages, le sable, des scorpions, des gouttes de sueur, les bosses de sable
Marie	La campagne		2	Le chemin, le deuxième arbre	13	Des moutons un berger, un bâton, un chien, un enclos, un cheval, une voiture, un écuireuil, un champ de lavandin, un cours d'eau, un lac, un ruisseau, des nuages
Laure		X	0		2	Les miettes de pain, les cerises
Florent		X	1	Le chemin	3	Le judoka, l'entrée du parc, les cerises
Anaïs	La rue		0		9	La route, un ver, un poussin, un nid, un nuage, un sac poubelle, une mouche, une poubelle, une dame
	66,66%	44,44%		MOYENNE: 0,5 éléments		MOYENNE: 5 éléments personnels

- Population dysphasique

	Décor		Eléments repris dans l'image du parc en dehors des 3 éléments imposés		Eléments personnels ajoutés	
	Création d'un décor personnel	Reprise du décor du parc	Nombre	Eléments	Nombre	Eléments
Lisa		X	1	L'arbre	1	Des fleurs dans l'arbre
Arthur		X	3	Le chemin, le banc, le deuxième arbre	1	Les nuages
Yann	La forêt		0		3	Des pommes, un panier, des buissons
Alexis	La rue		0		2	La maison de la maman, la route
Jérémie	La forêt		1	La fleur	5	Une échelle, une cabane, un ver, des bébés dans le nid, des pommes
Éric		X	1	La balançoire	1	Un bonhomme
	50,00%	50,00%		MOYENNE :1 élément		MOYENNE: 2 éléments personnels

**III.2.b.2 - Incorporation des 3 éléments présents dans
l'image du parc**

- **Population témoin**

	Copie Des 3 éléments	Transformation Des 3 éléments
Claudia		X
Paul	X	
Inès		X
Élodie		X
Grégory	X	
Marie	X	X
Laure		X
Florent	X	
Anaïs		X
	44,44%	66,66%

- **Population dysphasique**

	Copie Des 3 éléments	Transformation Des 3 éléments
Lisa	X	
Arthur	X	
Yann		X
Alexis		X
Jérémie		X
Éric	X	
	50,00%	50,00%

III.2.c - Troisième épreuve: Élaboration d'une histoire à partir du dessin de l'enfant

III.2.c.1 - Analyse du récit

TYPE DE PRODUCTION DE LA POPULATION TEMOIN

	Enumération descriptive	Juxtaposition d'actions non reliées entre elles	Récit
Claudia			x
Paul			x
Inès			x
Élodie			x
Grégory			x
Marie		x	
Laure			x
Florent			x
Anaïs			x
	0,00%	0,00%	88,88%

TYPE DE PRODUCTION DE LA POPULATION DYSPHASIQUE

	Enumération descriptive	Juxtaposition d'actions non reliées entre elles	Récit
Lisa			x
Arthur			x
Yann			x
Alexis			x
Jérémie			x
Eric			x
	0,00%	0,00%	100,00%

ANALYSE DU RECIT DE LA POPULATION TEMOIN

Récit avec utilisation des critères nécessaires au récit élaboré							Nombre de critères utilisés
2 actions successives	Résumé annonce	Indications contextuelles	Résultat	Evaluation	Chute		
Claudia	«elle voit l'oiseau orange passer [...]Alors elle se demande qu'est ce qui se passe »	« C'est la poupée... »	« La petite fille voit qu'il saigne donc elle va chercher de l'herbe » « ils voyent un arbre donc ils vont s'y abriter »	« elle le voit pas [...] alors elle part à sa recherche »	La petite fille guérit l'oiseau	4	
Paul	« ils voyent que y'a un arbre, donc ils vont s'y abriter ».	« C'sont deux p'tits enfants qui... » « chez eux »	« ils voyent qu'ils ont pas de parent ...donc ils vont les prendre » « y'a le petit oiseau orange qui s'est cassé une aile donc y'a le jaune qui vient l'aider » « Comme il y arrive pas, le petit jaune il vient à son aide »	« Je sais c'est un peu triste »	Les enfants remettent les bébés là où ils les ont pris	6	
Inès	« Les oiseaux [...], ils volent un p'tit peu dans tous les sens [...]Ils essayent de rentrer dans leur nid »				A la fin, les oiseaux réussissent à rentrer dans leur nid et le soleil revient	5	
Élodie	« elle grimpe dans un arbre et elle voit un petit oiseau. »	« C'est la nuit » « le jour se lève » « le lendemain » « chez sa maman »		« elle le voit pas [...] alors elle part à sa recherche »	Le petit oiseau vient habiter chez la petite fille	7	
Grégory	« ils tombent [...]Ensuite, ils se réveillent »	« en plein désert » « vers la mer » « en Afrique » « au Canada » « en France » « à Paris » « sur la tour Eiffel »	« Le garçon il dit qu'il manque d'oxygène, il ouvre la fenêtre » « il se penche trop, il tombe »	« Bien fait pour eux, ils avaient qu'à pas se perdre » « ils sont pas arrivés! »	Les enfants s'emparent sur la tour Eiffel	13	
Laure	« y'a des enfants qui sont venus au parc et ils ont lancé des miettes de pain aux oiseaux »	« un matin » « au parc » « y'a des enfants... » « au bout d'un moment il se fait tard » « le lendemain matin »	« il se fait tard donc tous les oiseaux partent »	« Parce que là il est midi »	L'oiseau fait s'envoler les autres oiseaux	9	
Florent	« l'oiseau jaune, il va prendre une cerise et il va la donner au soleil »	« C'est trois oiseaux » « au club de judo »	« comme il voit qu'ils sont contents, il est content aussi »	« Et mon histoire est finie »	Tout le monde mange une cerise	6	
Anais	« C'est l'histoire d'un garçon qui a descendu la poubelle. Et la dame , elle lui demande si il aurait pas vu un oiseau »	« C'est l'histoire d'un garçon » « sur le toit » « chez elle »			La dame rentre chez elle sans l'oiseau	6	
Moyenne	1	3	1,13	0,75	1	5,75	

ANALYSE DU RECIT DE LA POPULATION DYSPHASIQUE

	Récit avec utilisation des critères nécessaires à l'élaboration d'un récit élaboré						Nombre de critères utilisés
	2 actions successives	Résumé annonce	Indications contextuelles	Résultat	Evaluation	Chute	
Lisa	« Il se promène, il voit cet arbre là et il regarde si ça tient bien . »		« au bout d'un moment »				2
Arthur	« un petit garçon marche [...] et voit un beau soleil »				« Ah c'est vrai que je les ai pas dessinés » « C'est fini mon histoire »	Le soleil revient	4
Yann	« il a pris son panier et ramassait les pommes »		« dans la forêt »			Le petit garçon retrouve sa maison	3
Alexis	« la maman monte dessus la route. Et après elle marchait »		« à la maison »				2
Jérémie	« Il est approché près de la fleur. Sur l'herbe il marchait doucement »		« dans la forêt »				2
Eric	« l'oiseau il le regardait .Il disait: « qu'est-ce qu'il fait? »»	« Il était une fois »					2
Moyenne	1	0,17	0,67	0	0,33	0,33	2,66

III.2.c.2 - Analyse des capacités imaginatives

- Population témoin

	Absence de création	Registre réaliste	Registre fantastique
Claudia			La poupée est vivante
Paul		X	
Inès			L'oiseau jaune vient aider l'oiseau orange
Élodie			L'oiseau et la petite fille jouent dans un arbre
Grégory			Les enfants vont au Canada à pieds en marchant sous l'eau et en prenant un sous marin
Marie		X	
Laure			L'oiseau se sent à part
Florent			Les oiseaux donnent des cerises au soleil et au judoka
Anaïs		X	
	0,00%	33,33%	66,66%

- Population dysphasique

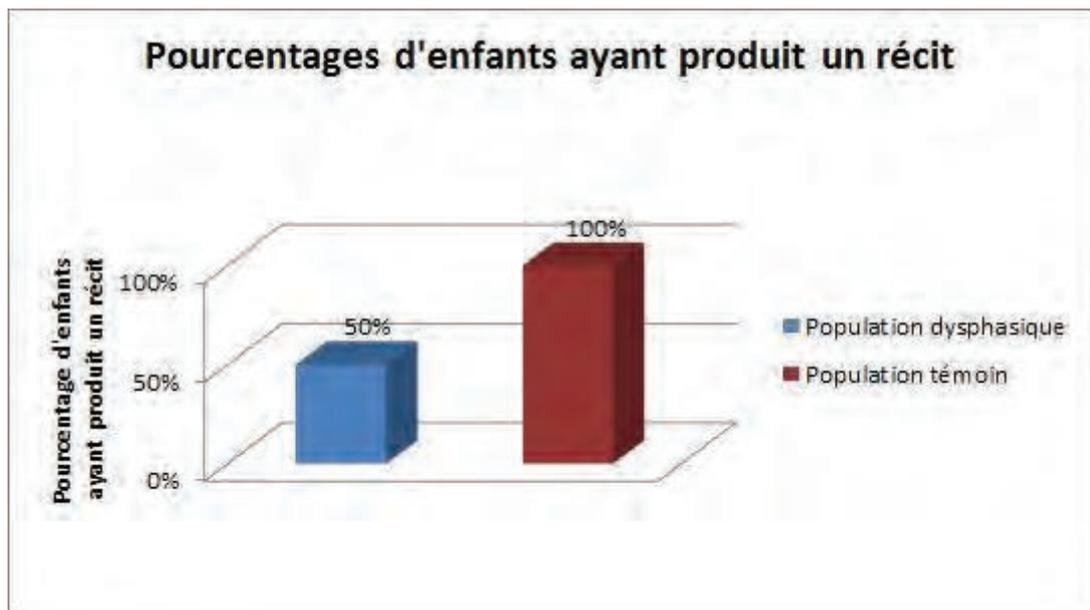
	Absence de création	Registre réaliste	Registre fantastique
Lisa		X	
Arthur		X	
Yann		X	
Alexis		X	
Jérémie			L'oiseau bleu parle
Éric			L'oiseau bleu parle
	0,00%	66,66%	33,33%

IV - Interprétation des résultats

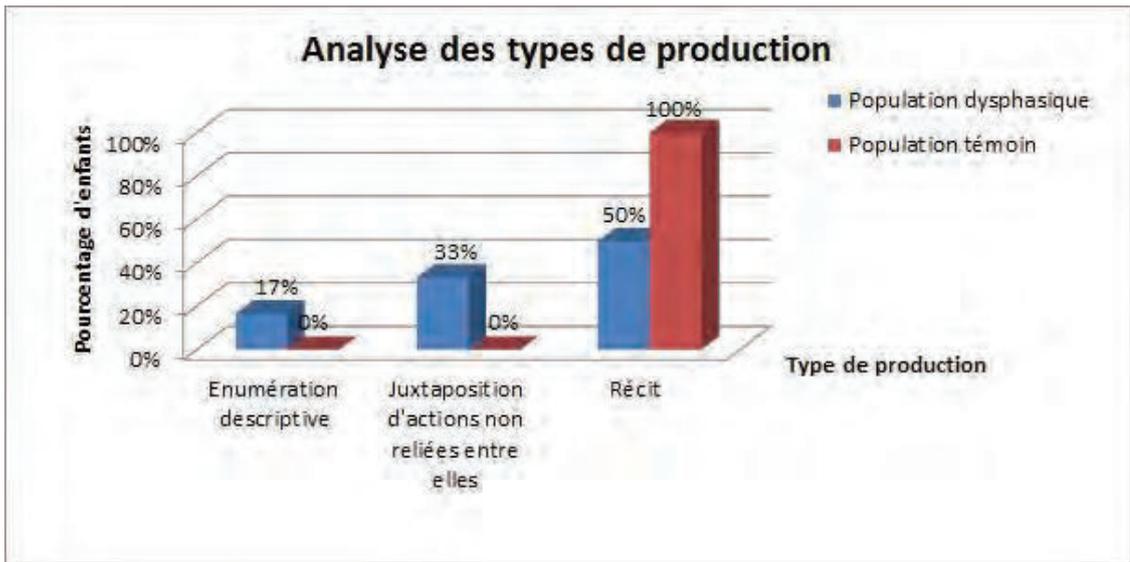
IV.1 - Epreuve 1 : élaboration d'une histoire à partir d'une image

IV.1.a - Analyse du récit

Nous avons vu précédemment que l'élaboration d'un récit nécessitait a minima la production d'au moins deux actions, qui se succèdent et entretiennent entre elles une relation temporelle.

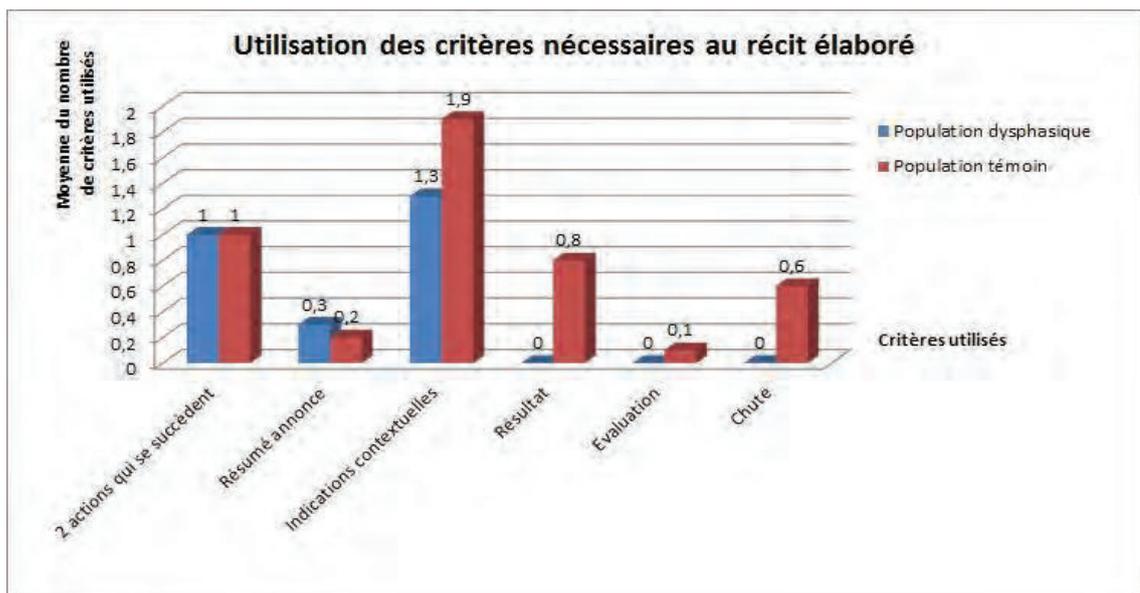


D'après nos résultats, nous constatons que la totalité des enfants de la population témoin (100%) ont été en mesure de répondre à cette exigence contre seulement la moitié des enfants dysphasiques (50%).



17 % des enfants dysphasiques n'ont pas pu dépasser le stade de l'énumération descriptive tandis que 33 % sont parvenus à attribuer des actions aux personnages mais ces dernières restent juxtaposées, sans entretenir de lien temporel entre elles.

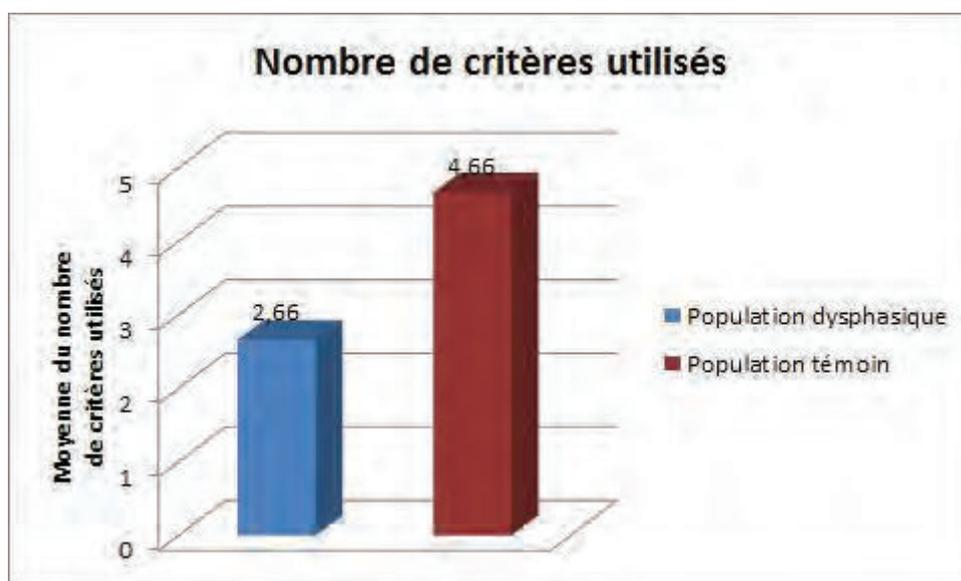
De plus, comme nous l'avions envisagé en raison du jeune âge des deux populations, aucun des sujets ayant réussi à produire un récit n'a été en mesure d'utiliser la totalité des critères relevant du récit élaboré (*résumé annonce, indications contextuelles, résultat, évaluation chute*).



D'après l'histogramme précédent, nous observons que les enfants de la population témoin utilisent une plus grande variété de critères que les enfants dysphasiques.

En effet, outre le critère « 2 actions successives » qui est la condition sine qua non du récit minimal, on observe que les enfants de la population témoin utilisent préférentiellement les indications contextuelles, le résultat et la chute. Inversement, nous relevons dans la population dysphasique une utilisation quasi exclusive des indications contextuelles.

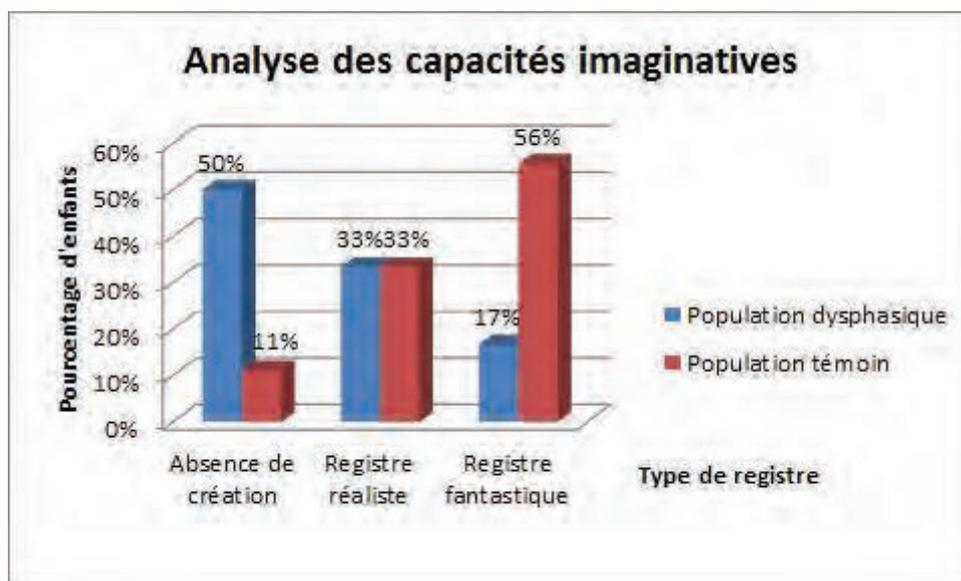
Afin de juger de la richesse de chaque récit, il nous a paru intéressant de comptabiliser dans chaque production le nombre de fois où l'enfant a recours à ces critères.



Ainsi, en constituant deux moyennes, nous observons que les enfants de la population témoin utilisent environ 5 critères nécessaires au récit élaboré contre un peu plus de 2 chez les enfants dysphasiques.

Au vu de ces résultats, il semblerait que les enfants dysphasiques présentent des difficultés à élaborer un récit. De plus, les fois où ce dernier existe, il se révèle plus pauvre ou sommaire que celui des enfants de la population témoin.

IV.1.b - Analyse des capacités imaginatives



Plus de la moitié de la population témoin (environ 56%) a été en mesure de créer une histoire de l'ordre du registre fantastique. Ainsi, on constate très souvent dans leur production une personnalisation des animaux auxquels sont prêtés des sentiments ou des propos.

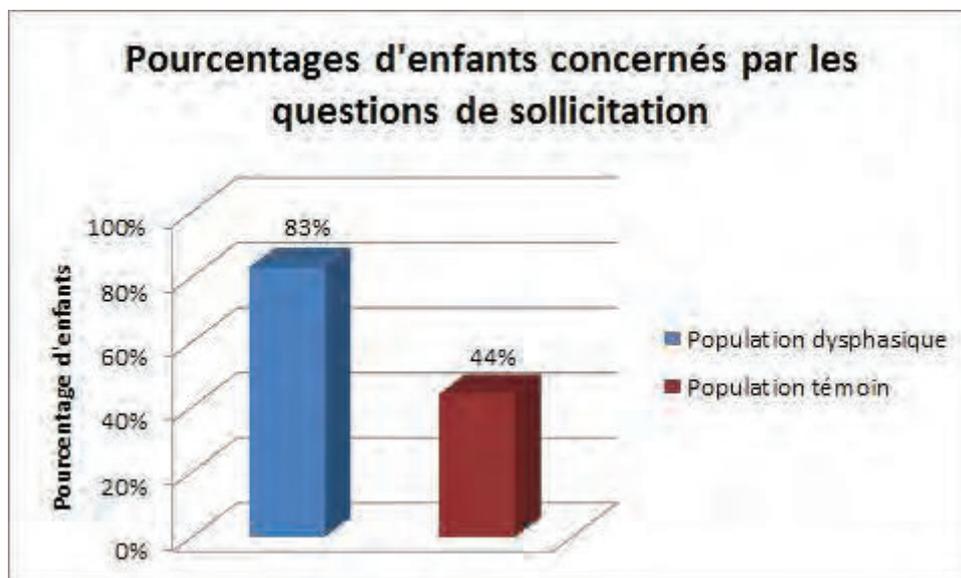
Environ 33% des enfants de la population témoin sont parvenus à imaginer une histoire de l'ordre du registre réaliste. Une seule enfant, très inhibée et angoissée par l'épreuve, n'a pas réussi à faire acte de création. NB : du fait de la taille de la population témoin, cette enfant représente à elle seule les 11% restants.

A l'inverse, la moitié des enfants dysphasiques (50 %) n'a pas réussi à créer une histoire. 33 % de la population dysphasique a produit un récit faisant partie du registre réaliste. Enfin, un seul enfant (représentant à lui seul les 17 % restants) a été capable de rentrer dans le registre fantastique en faisant « parler » un oiseau.

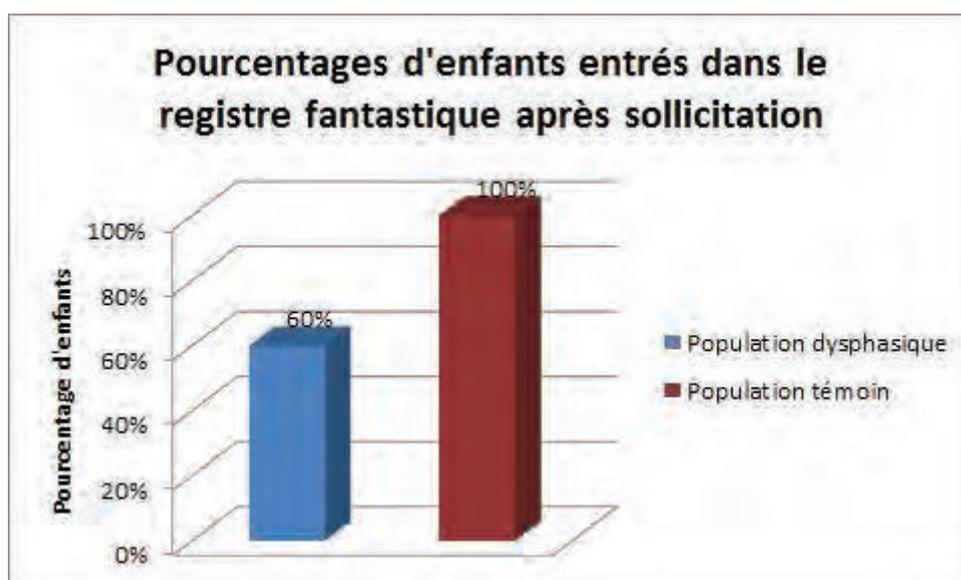
Ainsi, l'imaginaire des enfants dysphasiques s'exprimerait difficilement en situation de récit. En effet, il semblerait que ces enfants aient du mal à construire des images mentales pour raconter une histoire. De même, il présenteraient des difficultés à créer spontanément un univers fantastique.

IV.1.c - Entrée dans le registre fantastique après sollicitations

Nous rappelons que les questions de sollicitation ont été proposées uniquement aux enfants n'étant pas spontanément entrés dans le registre fantastique.



Seulement 44 % des enfants de la population témoin, contre 83 % des enfants dysphasiques ont été concernés par cette épreuve.



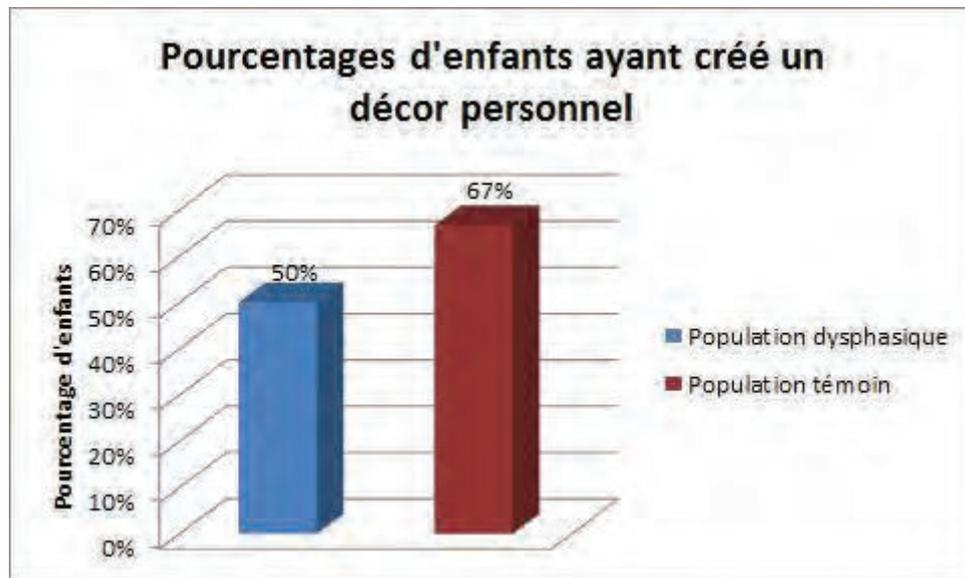
L'entrée dans ce registre fantastique a été concluante chez la totalité des enfants de la population témoin (100 %) contre seulement 60 % des enfants dysphasiques.

La plupart des enfants ayant été en mesure de rentrer dans le registre fantastique après sollicitation ont surtout été interpellés par la question « *Pourquoi l'oiseau bleu est-il tout seul ?* ». Très souvent, les enfants ont élaboré un scénario expliquant que l'oiseau bleu était triste parce qu'il était différent ou qu'il ne savait pas voler ; les autres oiseaux se disant qu'ils allaient le réconforter.

En ce qui concerne les enfants dysphasiques n'ayant pas été en mesure d'entrer dans le registre fantastique soit ils ne sont pas parvenus à répondre aux questions (« je ne sais pas »), soit ils y ont répondu succinctement sans construire le moindre scénario explicatif.

Ainsi, les enfants dysphasiques ne parviendraient pas spontanément à se dégager du réel. Cependant, l'accès à un univers fantastique ne leur est pas totalement fermé puisque la majorité de ces enfants ont réussi à y entrer après sollicitation.

IV.2 - Epreuve 2: élaboration d'un dessin

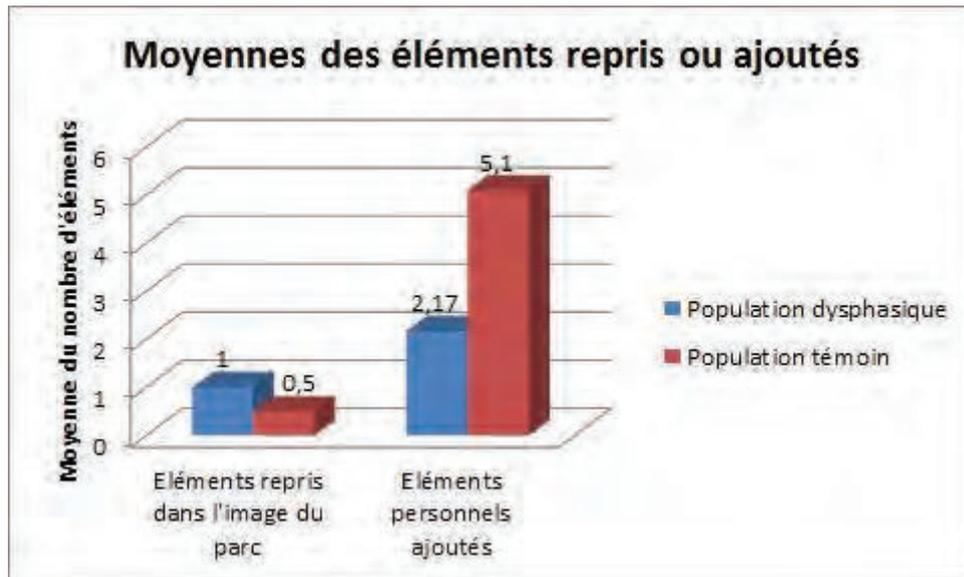


67% des enfants de la population témoin sont parvenus à produire un décor personnel contre seulement la moitié des enfants dysphasiques (50%). Les enfants des deux populations ont créé des univers très différents du parc comme la rue, la campagne ou le désert.

Cependant, nous remarquons l'utilisation fréquente du thème de la forêt qui est très proche de celui du parc. En effet, ceci concerne la moitié des enfants de la population témoin (50%) et 66 % des enfants dysphasiques.

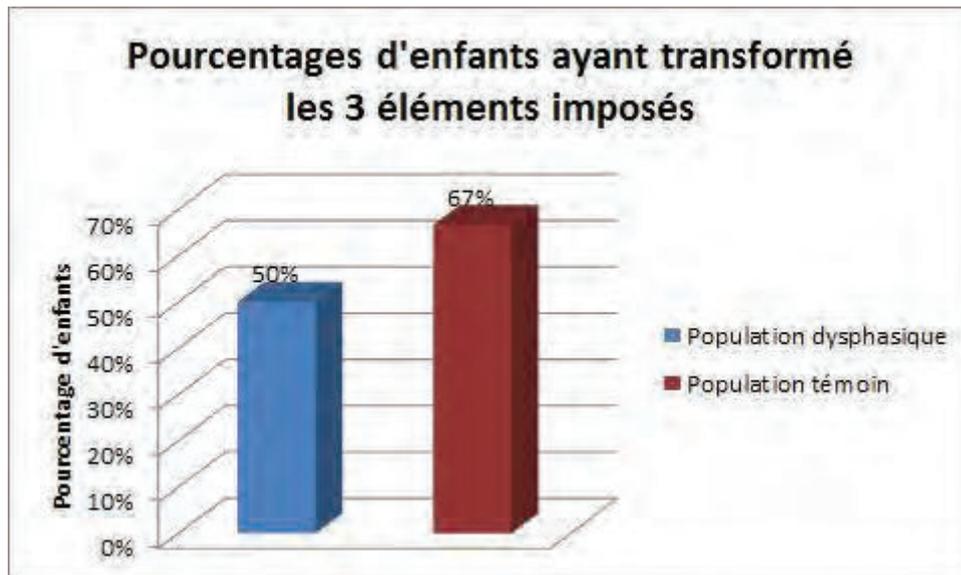
Ces résultats doivent être corrélés avec le choix des 3 éléments que l'enfant était invité à prélever dans l'image initiale. En effet, la quasi totalité des enfants ayant utilisé le thème de la forêt avaient préalablement sélectionné l'arbre parmi les 8 éléments proposés. Il semblerait que ce choix influence considérablement leur production.

On pourrait également expliquer cette prédominance du thème de la forêt par le fait que cet univers est fréquemment retrouvé dans les contes pour enfants.



Malgré la consigne donnée aux enfants de faire un dessin complètement différent de celui du parc, de nombreux enfants des deux populations ont repris des éléments déjà présents dans l'image initiale. En faisant la moyenne des éléments repris dans chaque population, nous constatons que les enfants dysphasiques ont tendance à reprendre un peu plus d'éléments présents dans l'image initiale.

De même, il semblerait que les dessins de la population témoin comportent davantage d'éléments personnels que ceux des enfants dysphasiques. En effet, les enfants du groupe témoin ont incorporé en moyenne 5 éléments personnels contre seulement 2 dans la population dysphasique.



Lors de l'incorporation dans le dessin des 3 éléments choisis dans l'image du parc, 67% des enfants de la population témoin ont pris l'initiative de les modifier contre seulement la moitié (50%) des enfants dysphasiques.

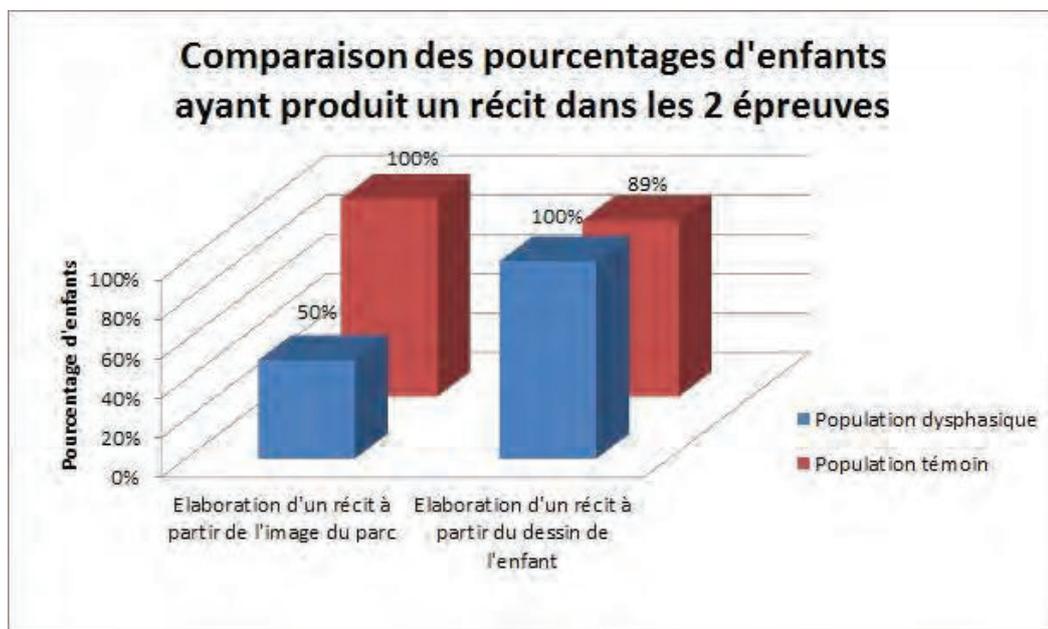
Ainsi, les enfants dysphasiques auraient davantage de difficultés à créer un décor personnel. De même, ils auraient tendance à produire moins d'éléments personnels et davantage d'éléments contenus dans l'image initiale. Enfin, ces enfants prendraient moins l'initiative de modifier les 3 éléments choisis dans l'image du parc.

Pour conclure, il semblerait que l'imaginaire des enfants dysphasiques ait également des difficultés à s'exprimer à travers le dessin, ce support ne faisant pourtant en rien intervenir « l'outil langage » qui fait défaut chez eux.

IV.3 - Epreuve 3: élaboration d'une histoire à partir du dessin de l'enfant

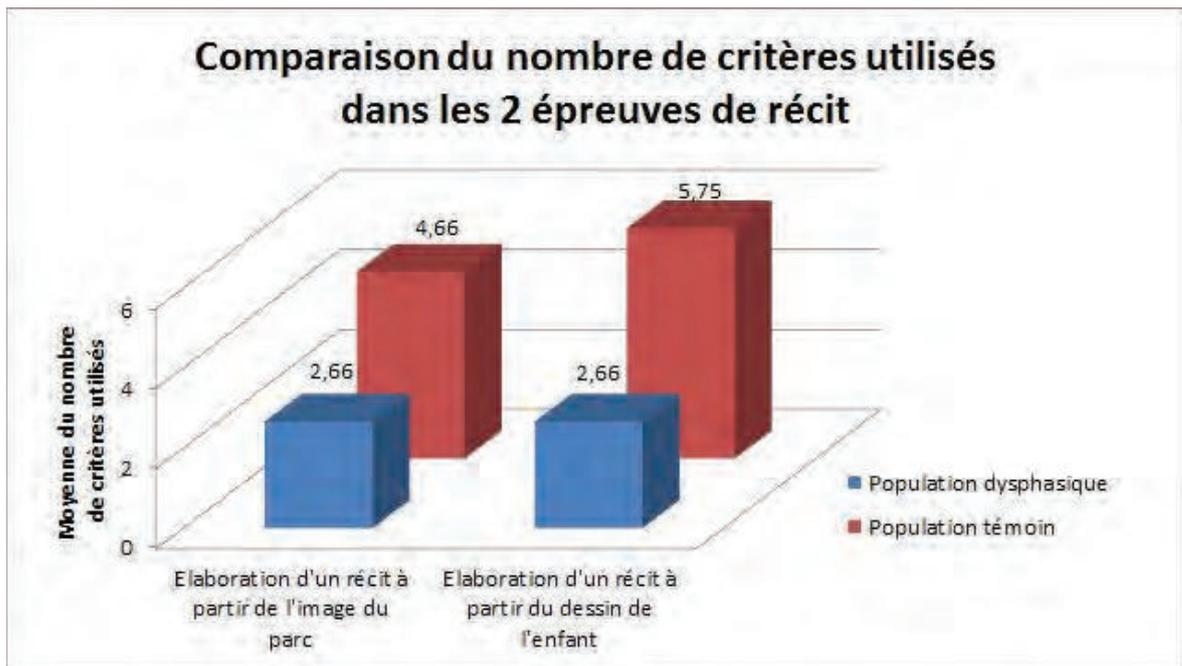
Lors de la première épreuve, nous avons demandé à chaque enfant de raconter une histoire à partir d'une image imposée. Dans cette troisième épreuve, l'enfant doit créer un récit à partir d'un dessin dont il est lui même le créateur.

IV.3.a - Analyse du récit



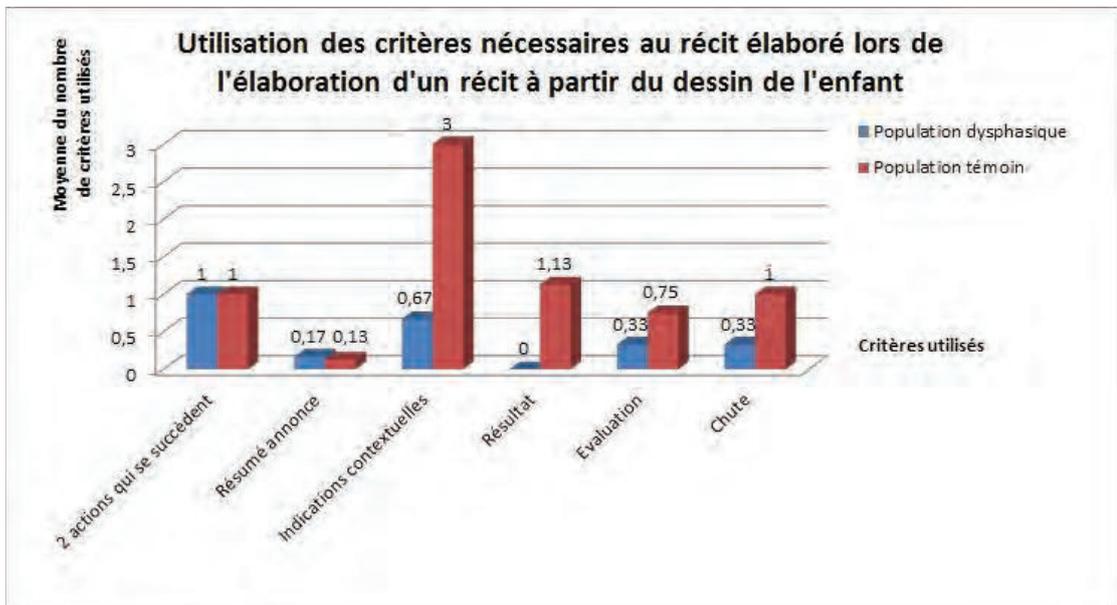
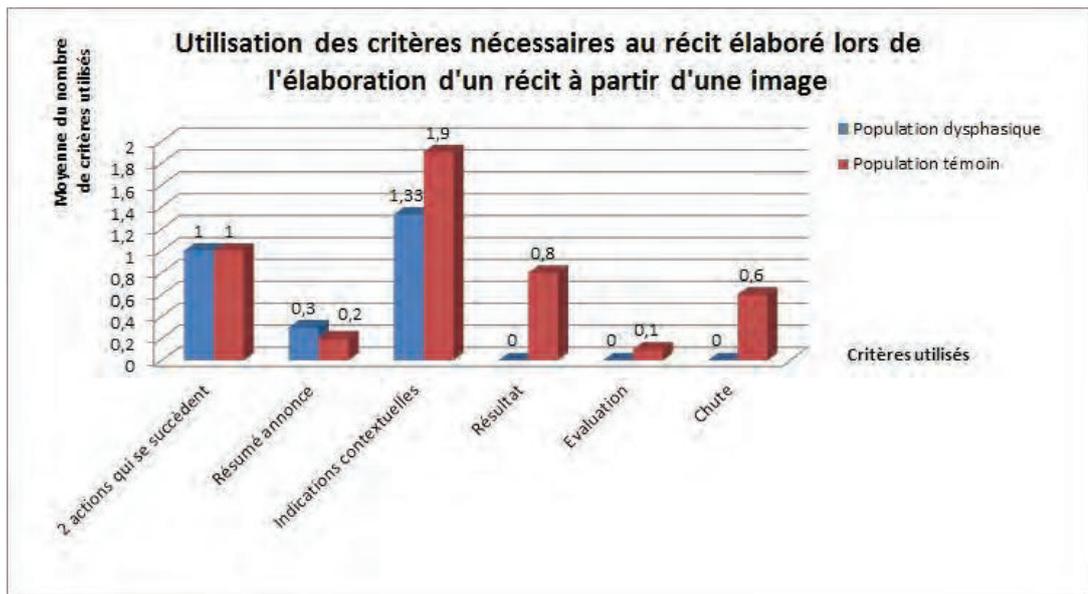
Lors de cette troisième épreuve, nous pouvons constater que la quasi totalité des enfants de la population témoin (environ 89%) ont été à même de produire un récit, à l'exception d'une petite fille très angoissée qui est restée dans le registre descriptif. Cette exception nécessite d'être relativisée dans la mesure où cette enfant était parvenue à entrer dans le récit lors de la première épreuve.

En ce qui concerne la population dysphasique, la totalité est parvenue à construire un récit contre seulement la moitié (50%) lors de la première épreuve.



Dans cette troisième épreuve, les enfants de la population témoin utilisent davantage de critères nécessaires à la création du récit élaboré. En effet, ils emploient en moyenne 6 critères contre un peu moins de 5 critères lors de la première épreuve.

En ce qui concerne la population dysphasique, le nombre de critères utilisés reste le même que dans la première épreuve, c'est-à-dire une moyenne de 2 critères.

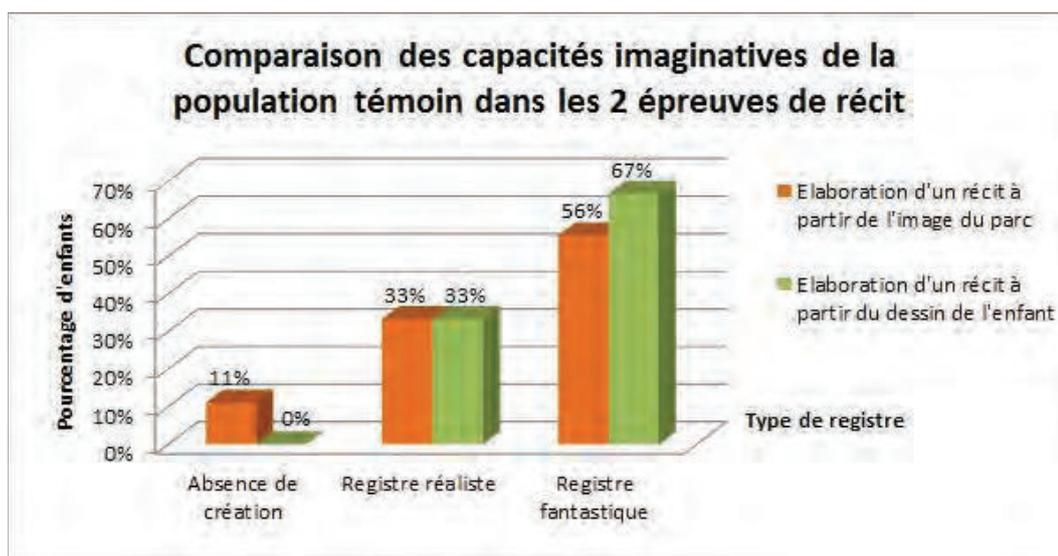


Comme lors de la première épreuve, nous constatons que les enfants de la population témoin utilisent dans cette troisième épreuve une plus grande variété de critères nécessaires au récit élaboré que les enfants dysphasiques.

En comparant ces deux histogrammes, on observe également que les enfants des deux populations ont tendance à utiliser chaque critère un plus grand nombre de fois dans cette troisième épreuve.

Ainsi, il semblerait que toute population confondue, l'élaboration du récit ait été facilitée par la création préalable du dessin sur lequel s'appuie l'enfant. En effet, on peut penser qu'en créant son dessin avant de raconter l'histoire, l'enfant commence à se construire un scénario qui l'aidera par la suite à élaborer son récit. De plus, on peut également considérer qu'au stade de cette troisième épreuve l'enfant s'est familiarisé avec la consigne et y répond donc avec plus d'aisance.

IV.3.b - Analyse des capacités imaginatives

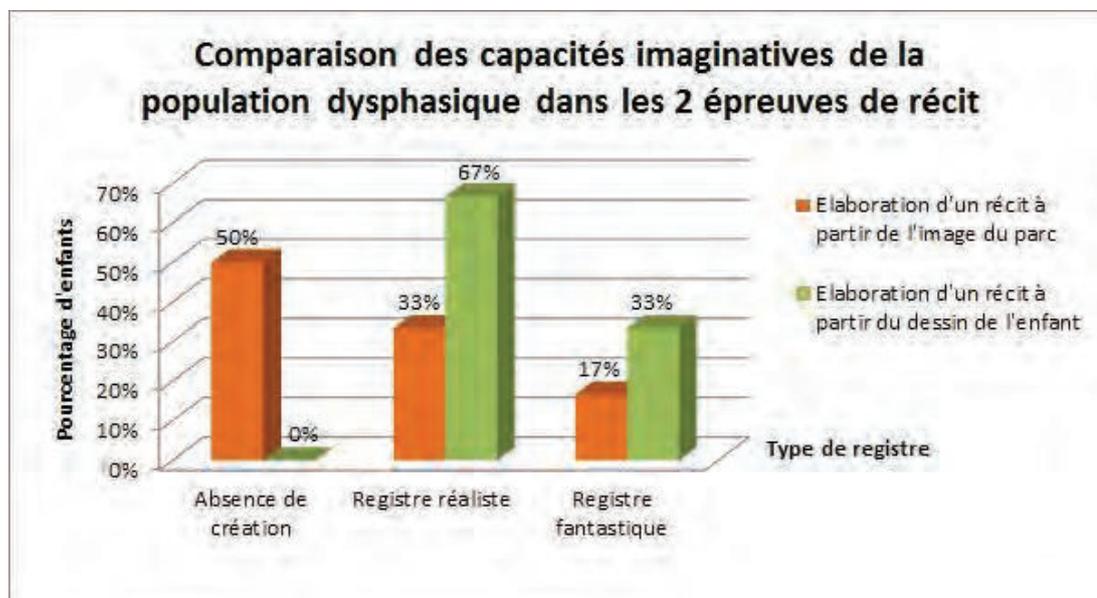


33% des enfants de la population témoin ont produit une histoire de l'ordre du registre réaliste, ce chiffre correspondant exactement au résultat obtenu lors de la première épreuve.

Le reste des enfants de la population témoin (67%) a été en mesure de construire une histoire faisant partie du registre fantastique ce qui n'était le cas que de 55% de ces enfants lors de la première épreuve. Certains enfants personnalisait des objets (la poupée, le soleil), d'autres faisaient intervenir des événements irréalisables dans le réel ou prêtaient des intentions ou des propos aux oiseaux.

Les résultats de la troisième épreuve étant voisins de ceux de la première épreuve, il semblerait que ces enfants n'aient pas besoin de créer le support sur lequel ils s'appuient pour exprimer leur imaginaire. L'écart de résultat entre l'épreuve 1 et l'épreuve 3 peut

s'expliquer par le fait que les enfants créent plus facilement un univers fantastique après avoir répondu aux questions de sollicitation de la première épreuve.



Dans la première épreuve, la moitié des enfants dysphasiques (50%) n'étaient pas parvenus à faire acte de création. Ceci n'est le cas d'aucun enfant dans la troisième épreuve.

Dans la troisième épreuve, 67% des enfants dysphasiques ont réussi à créer une histoire faisant partie du registre réaliste contre seulement 33% lors de la première épreuve.

Enfin, un peu plus de 33% de la population dysphasique a produit une histoire faisant partie du registre fantastique ce qui n'était le cas que d'un seul enfant (17 %) lors de la première épreuve.

Il semblerait donc que l'imaginaire de l'enfant s'exprime plus facilement à l'oral lorsque le support imagé sur lequel il s'appuie est le fruit de sa propre création.

V - Discussion

V.1 - La population

La population de notre mémoire était constituée de deux groupes : un groupe test comprenant 6 sujets dysphasiques scolarisés au centre spécialisé « Les Chanterelles » pour les enfants présentant des troubles spécifiques du langage et un groupe témoin de 9 enfants issus de l'enseignement privé.

Nous sommes conscients que le nombre d'enfants participant à notre étude ne permet pas d'extrapoler la portée générale de nos résultats, ces derniers ne pouvant avoir qu'une simple valeur indicative.

De plus, nous n'avons pas été en mesure d'obtenir un « sex ratio » équitable puisque la population dysphasique est constituée d'une grande majorité de garçons (5 garçons et 1 fille) et la population témoin d'un plus grand nombre de filles (6 filles et 3 garçons).

V.2 - Les conditions de passation

Tous les enfants ont été vus individuellement durant une séance de 30 minutes. Cependant les lieux de passation n'ont pas été les mêmes pour les deux groupes.

Les enfants dysphasiques ont été reçus dans le bureau d'une orthophoniste des Chanterelles. Nous avons pu constater que ces enfants y étaient très à l'aise ayant l'habitude des séances orthophoniques hebdomadaires.

Les enfants de la population témoin ont été reçus, quant à eux, dans la salle de lecture de l'école. Notre venue a alors créé un véritable événement au sein des différentes classes ; et a même été source d'anxiété pour certains.

V.3 - La méthodologie

Pour solliciter l'imaginaire des enfants, nous avons choisi de mettre à leur disposition différents supports. Les enfants ont d'abord été invité à raconter une histoire à partir d'une image puis à partir de leur propre dessin. Notons également que le dessin a été créé à partir de trois éléments préalablement choisis dans l'image du parc.

Nous sommes conscients que le fait de proposer ces différents supports ait pu réduire notablement le champ de l'imaginaire des enfants. De ce fait, pour connaître les réelles capacités imaginatives de chaque enfant, il aurait peut-être fallu tester leur imaginaire en ne faisant intervenir aucun stimulus de quelque forme qu'il soit.

En procédant de la sorte nous avons délibérément choisi de permettre à l'enfant d'amorcer facilement son histoire ou son dessin et par là même d'éviter le risque d'absence de production.

De même, il aurait été judicieux de faire passer des bilans de langage aux enfants de la population témoin afin de s'assurer qu'aucun d'entre eux ne souffrait de troubles langagiers. En effet, dans notre étude, le niveau langagier de ces enfants n'est pas basé sur des données objectives et quantifiables mais sur les appréciations subjectives des instituteurs de l'école.

CONCLUSION

« Quinze années passèrent. Tous les enfants étaient devenus des hommes. Ils ne pouvaient plus voler et ils avaient complètement oublié l'île. [...] Évidemment, le pays de l'Imaginaire diffère beaucoup d'une personne à l'autre. [...] C'est toujours sur ces rivages magiques que les enfants viennent échouer leurs canots. Nous aussi, nous y sommes allés, et bien que nous n'y aborderons jamais plus, nous avons encore dans l'oreille le chant des vagues. »

James M. Barrie – Peter Pan

Nous avons choisi d'étudier dans ce mémoire l'imaginaire des enfants souffrant de dysphasie et de comparer leurs capacités imaginatives à celles d'autres enfants ne présentant, a priori, aucun trouble.

La question que nous avons posée concerne l'imaginaire de ces enfants : est-il réellement pauvre ou ne s'agirait-il pas simplement d'une difficulté de « mise en mots » de celui-ci.

Dans la première partie de ce travail, nous nous sommes intéressés au trouble mal délimité qu'est la dysphasie pour dans un second temps s'attacher aux concepts d'imagination et d'imaginaire.

L'imagination est une fonction permettant à un individu de se représenter des images par la pensée. L'imaginaire est le contenu de cette représentation.

Nous avons vu que pour exprimer son imaginaire l'enfant a recours au jeu, au récit imaginaire ou au dessin qui sont pour lui des moyens d'exprimer et de structurer sa pensée.

Dans notre protocole, nous avons mis au point 3 épreuves ayant pour but d'analyser les capacités imaginatives des enfants dysphasiques et de les comparer à celles des enfants d'une population témoin.

Les épreuves de récit 1 et 3 avaient pour but de tester l'imaginaire des enfants à travers le langage oral.

Chacune de ces deux épreuves offrait à l'enfant un support différent sur lequel s'appuyer

pour créer son histoire. En effet, dans la première épreuve, l'enfant devait raconter une histoire à partir d'une image tandis que dans la troisième il était invité à créer un récit en s'appuyant sur son propre dessin.

Les résultats de ces deux épreuves nous ont permis de toucher du doigt les difficultés des enfants dysphasiques pour élaborer un récit.

En effet, le récit n'est pas toujours présent dans les productions de ces enfants et lorsqu'il existe, il se révèle plus pauvre ou sommaire que celui des enfants de la population témoin.

Ainsi, comment l'imaginaire de ces enfants, aussi riche soit-il, pourrait-il s'exprimer correctement alors que son support lui-même est défaillant ?

Nous avons cherché à faire abstraction de ces difficultés de construction du récit et à dégager les capacités imaginatives dans les productions des enfants. En effet, même en présence d'un récit maladroit, l'imaginaire des enfants dysphasiques aurait pu se manifester à minima par la production d'indices imaginaires.

Cela n'a pas été le cas puisque nous constatons que ces enfants ne parviennent pas facilement à créer un univers fantastique.

L'épreuve 2 de dessin nous a permis de mettre en évidence la pauvreté d'expression de l'imaginaire des enfants dysphasiques quel que soit le support proposé.

Ainsi, les résultats des différentes épreuves semblent montrer que les troubles langagiers ne peuvent expliquer à eux seuls les difficultés d'expression de l'imaginaire de l'enfant dysphasique. La pauvreté de l'imaginaire et les troubles langagiers rencontrés dans la dysphasie ne seraient que l'expression d'un même trouble symbolique.

En effet, l'imaginaire et le langage dépendent tous deux de la fonction symbolique qui permet de se représenter mentalement ce qui est absent par un signifiant .

En favorisant l'émergence de la fonction symbolique, l'orthophoniste agit sur le langage de l'enfant. On peut alors se demander quel impact pourrait avoir la rééducation orthophonique sur l'imaginaire des enfants dysphasiques : peut-être tout simplement leur permettre de suivre Peter Pan au pays de l'Imaginaire...

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- 1 - AIMARD P. *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris, Dunod, 1996. 226 pages
- 2 - AJURIAGUERRA J. *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris, Masson, 1974. 1089 pages.
- 3 - BERNIS J. *L'imagination*. Presses Universitaires de France, Que sais-je ?, 1961. 120 pages.
- 4 - BETTELHEIM B. *Psychanalyse des contes de fées*. Robert Lafont, Pocket, 1976. 476 pages.
- 5 - CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J. *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Paris, Masson, 1996. 427 pages.
- 6 - DE WECK G. *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*. Paris, Masson, 2010. 364 pages.
- 7 - FRANCOIS F., HUDELOT C., SABEAU-JOUANNET E. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984. 227 pages.
- 8 - GATECEL A. *L'imaginaire*. Bayard, 2004. 140 pages.
- 9 - GERARD C-L. *L'enfant dysphasique*. De Boeck et Larcier S.A., 1993. 138 pages.
- 10 - GERARD C-L, BRUN V. *Les dysphasies*. Paris, Masson, 2003. 172 pages.
- 11 - GOLSE B., BURSZTEJN C. *Penser, parler, représenter : émergences chez l'enfant*. Masson, collection Médecine et psychothérapie, 1990. 216 pages.

- 12** - GOLSE B. *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : compléments sur l'émergence du langage*. Elsevier Masson, collection Médecine et psychothérapie, 2008. 371 pages.
- 13** - HABIB M. *Dyslexie : le cerveau singulier*. Marseille, Solal, 1997. 288 pages.
- 14** - JEAN G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Casterman, 1976. 167 pages..
- 15** - MAZEAU M. *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant : du trouble à la rééducation*. Masson, Paris, 1999. 248 pages.
- 16** - MICHEL J. *L'imaginaire de l'enfant : les contes*. Fernand Nathan, 1976. 223 pages.
- 17** - MONTFORT M., JUAREZ SANCHEZ A. *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales, une proposition de modèle interactif*. L'Ortho édition, 2001. 294 pages.
- 18** - PIAGET J. *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Delachaux et Niestlé, 1976. 310 pages.
- 19** - POSTIC M. *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Presse Universitaires de France, 1989. 161 pages.
- 20** - ROUSSILLON R. *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*. Elsevier Masson, 2007. 702 pages.
- 21** - TISSERON S. *Psychanalyse de l'image : des premiers traits au virtuel*. Dunod, 1997. 220 pages.
- 22** - WIDLOCHER D. *L'interprétation des dessins d'enfants*. Mardaga. Psychologie et sciences humaines, 1993. 266 pages.
- 23** - WINNICOTT D.W. *Jeu et réalité*. Gallimard, Folio Essais, 1971. 276 pages.

Articles de revue

- 24 - AIMARD P. *Critères de dysphasie*. Bulletin d'Audiophonologie-Ann.Sc.Univ.Fr. Vol. XII - n°5 et 6 pp 443-446, 1996.
- 25 - ARCHAMBAULT A., VENET M. *Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente*. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 33, numéro 1. pp 5-24, 2007
- 26 - BADAFF G. *De quels critères disposons nous pour diagnostiquer la dysphasie ?* Glossa, Les cahiers de l'Unadrio, n° 41 pp 10-14, 1994.
- 27 - BILLARD C . *Les dysphasies en question : interview de Catherine Billard par Marie-Pierre Poulat*. Glossa, Les cahiers de l'Unadrio, numéro 24 pp 22-26, 1991.
- 28 - GEORGE F. *Les dysphasies*. Rééducation orthophonique, volume 45, numéro 230, juin 2007. 18 pages
- 29 - MONTFORT M. *Dysphasie développementale chez l'enfant : commentaires à propos de l'évaluation et de l'intervention*. Glossa, numéro 74 pp 18-29, 2000.
- 30 - TOUZIN M. *La rééducation des dysphasies*. Glossa, Les cahiers de l'Unadrio, numéro 30 pp 40-43, 1992.

Dictionnaires

- 31 - DORON R., PAROT F. *Dictionnaire de psychologie*. Quadrige/PUF, 1991. 756 pages.
- 32 - LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Presses Universitaires de France, 1978. 524 pages.

Mémoires

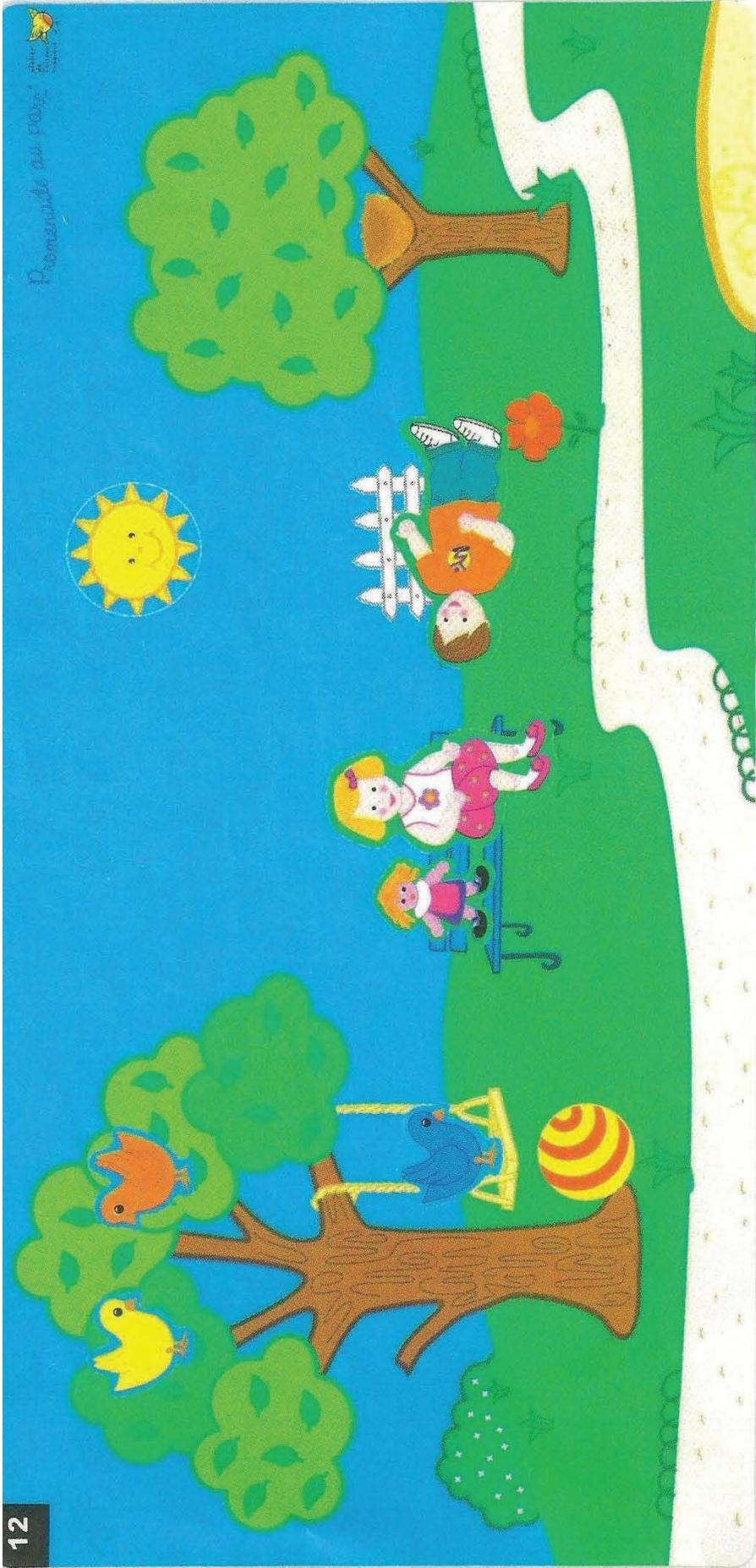
33 – ANQUETIL A. , *Surdité et dysphasie?*. Mémoire d'orthophonie, Nice, 2000, 174 pages.

34 – BOUARD B., *Ecoute et regarde, je te raconte une histoire. Le langage et l'imaginaire d'enfants sourds et d'enfants entendants*. Mémoire d'orthophonie, Nice, 1997. 231 pages.

35 -BRUNEL J. , *Troubles du langage et imagination*. Mémoire d'orthophonie, Nice, 2000, 160 pages.

36 - GIARDANA P., *Le réel et l'imaginaire dans le récit des 4-10 ans*. Mémoire d'orthophonie, Nice, 1995. 163 pages.

ANNEXES



Promenade au Parc



Résumé

L'imaginaire est le produit de la capacité à activer et évoquer des images mentales en l'absence de tout modèle perçu. C'est une faculté qui, en permettant à l'esprit de s'abstraire du monde présent rend plus aisée l'appréhension du réel. Ainsi, l'enfant a recours au jeu, au récit imaginaire, au conte ou au dessin qui sont pour lui des moyens de structurer sa pensée.

Les enfants souffrant de troubles spécifiques du langage accèderaient difficilement à cette dimension psychique.

Nous pouvons nous demander si l'imaginaire de ces enfants est réellement pauvre. En effet, les troubles langagiers ne seraient-ils pas à l'origine d'une incapacité de « mise en mots » de cet imaginaire ?

Nous avons mis au point des épreuves ayant pour but d'analyser les capacités imaginatives des enfants dysphasiques et de les comparer à celles des enfants d'une population témoin. Une épreuve de dessin explorait l'imaginaire des enfants sans intervention du versant expressif du langage. Deux épreuves de récit (l'une à partir d'une image imposée, l'autre à partir du dessin de l'enfant) testaient les capacités imaginatives à travers l'utilisation du langage oral.

D'après les résultats de notre étude, l'imaginaire de l'enfant dysphasique serait pauvre quel que soit le support proposé.

Ainsi, il ne s'agirait pas simplement d'une difficulté d'expression de l'imaginaire mais également d'une défaillance de la fonction symbolique, fonction jouant un rôle aussi bien dans la structuration du langage que dans la faculté d'imaginer.

Mots clés : Dysphasie- Cognition - Information - Expérimentation - Enfant- Imaginaire - Imagination- Fonction symbolique.