

Les troubles lexicaux

1- Définition du lexique

Le lexique est un élément complexe du système linguistique. Tout d'abord, il se trouve au carrefour du langage, de la mémoire, de la perception et de l'action, et du raisonnement : les informations lexicales sont stockées en mémoire à long terme et doivent pouvoir être ramenées rapidement en mémoire de travail, et elles font intervenir des capacités de déduction (le sens des mots est généralement acquis de manière implicite, sans enseignement formel).

Ensuite, la nature même du lexique est complexe : il s'agit d'un vaste réseau d'informations phonologiques, grammaticales et sémantiques (Ferrand, 2001 ; Segui et Ferrand, 2000). Pour chaque mot encodé en mémoire, nous possédons des informations sur sa forme phonologique, sur sa catégorie syntaxique (nom, verbe, etc.), sur les compléments qu'il accepte (ex. pour un verbe, le fait qu'il soit transitif ou non) et sur sa composition morphologique, ainsi que de nombreuses informations relatives au sens de ce mot. Toutes ces informations sont interconnectées entre elles et il en est de même pour les différents mots contenus dans le lexique. Celui-ci peut donc être conçu comme un vaste réseau au sein duquel des mécanismes d'activation et d'inhibition servent à propager l'information.

2- Comment le lexique se construit ?

Il n'est dès lors par étonnant que la construction du lexique relève d'un nombre important de mécanismes (Barrett, 1995 ; Bassano, 2000 ; Bloom, 2000 ; Dromi, 1999 ; Schelstraete et Bragard, 2004). Pour apprendre un nouveau mot, l'enfant doit d'abord pouvoir isoler la forme phonologique de ce mot dans le signal de parole (**opération de segmentation**). Les mots sont en effet rarement présentés de manière isolée. L'enfant doit également identifier que cette nouvelle forme

est différente des formes qu'il a déjà encodées (**opération de discrimination**). Ensuite, il lui faut mettre la forme phonologique en lien avec la signification de ce mot (**opération d'appariement**), signification qui doit être déduite du contexte linguistique et de la situation extra-linguistique.

Ces opérations impliquent évidemment des compétences phonologiques et sémantiques qui vont permettre la création d'une représentation lexicale phonologique et d'une représentation sémantique ; ces représentations, connectées entre elles, seront de plus connectées aux représentations existantes. **Définition du lexique mentale :**

Le lexique mental désigne, le traitement mental qui permet d'encoder et d'accéder aux connaissances lexicales nécessaires à l'utilisation appropriée d'une langue : les formes phonologiques et, chez les individus alphabétisés, les formes orthographiques, que peuvent prendre les mots d'une langue, la relation que ces formes entretiennent avec les concepts qu'elles servent à exprimer, ainsi que leurs propriétés syntaxiques (catégorie syntaxique des mots, contraintes de sous-catégorisation des verbes ou genre des substantifs).

3- Le développement typique du lexique :

Pour produire un mot, l'enfant doit le sélectionner dans le répertoire lexical, en trouver le programme phonétique correspondant et planifier les séquences articulatoires nécessaires à sa prononciation.

Les premiers mots de l'enfant, entendus et identifiés comme tels par les adultes, apparaissent entre le 11e et le 14e mois. Les enfants mettent cinq ou six mois pour constituer un répertoire de cinquante mots. Ils produisent en moyenne dix mots à 13 mois, cinquante mots à 17 mois, et trois cent dix mots à 24 mois. La variabilité des performances entre les enfants est très importante jusqu'à la 3e année. Entre 16 et 20 mois,

l'augmentation du vocabulaire est particulièrement sensible.

Vers la fin de la 2^e année, alors que l'enfant atteint un stock de production de soixante à soixante-dix mots, se produit la phase de l'explosion lexicale : sont énoncés entre quatre et dix mots nouveaux par jour. Désormais les mots sont codés comme des unités phonétiques porteuses d'informations non seulement sémantiques, mais aussi grammaticales.

Les enfants produisent des unités lexicales variées, avec des éléments d'ordre social et pragmatique (non, allo, au revoir), des onomatopées, des interjections, des expressions figées comme ça y est ou a plus. Les noms, termes à fonction référentielle, sont utilisés pour désigner des entités (exemple : maman, oiseau, voiture). Les verbes et les adjectifs, termes à fonction prédicative, désignent des actions, des états, des propriétés ou des qualités attribuées aux entités. L'enfant produit également des mots fonctionnels dits grammaticaux ou de classe fermée comme les déterminants, les pronoms, les prépositions et les conjonctions.

4- Troubles lexicaux:

5-1 Un stock lexical réduit

Les enfants qui présentent un TSL (Trouble Spécifique du langage)se caractérisent généralement par une apparition tardive des premiers mots : en moyenne 23 mois, au lieu de 9 – 12 mois chez l'enfant tout-venant (Leonard, 1998). Par ailleurs, quelques études ont décrit un retard de pointage référentiel et dans le jeu symbolique (ex. Olswang et al., 1998 ; Yoder et al., 1995) chez de jeunes enfants présentant un retard lexical.

(particulièrement chez ceux qui présentent un retard en compréhension également, cf. Ellis et Thal, 2008). Des problèmes de ce type ne sont toutefois pas systématiquement observés. En effet, chez certains enfants, en dépit d'une apparition des

premiers mots en temps voulu, on note ensuite une stagnation dans les progrès.

Plus tard, les difficultés d'apprentissage de nouveaux mots vont persister, empêchant l'enfant d'accroître son lexique au même rythme que les enfants tout venant.

Chez ces derniers, après un démarrage relativement lent pour les 30 à 50 premiers mots (période du « premier lexique »), on estime en effet que le taux d'acquisition est en moyenne de 9 ou 10 mots par jour de telle sorte qu'à l'âge de 6 ans, le vocabulaire réceptif contienne environ 14 000 mots (Just et Carpenter, 1987). Chez l'enfant présentant un TSL, le retard devient par conséquent de plus en plus important, même si son ampleur varie considérablement d'un enfant à l'autre. L'enfant comprend moins de mots que les enfants tout venant de même âge, il en produit moins, il a des difficultés à les définir, à les catégoriser, les associer (pour l'évaluation du lexique, voir Bragard et Piérart, 2006, etc.). Il est donc important d'intervenir au plus vite et au mieux. Pour ce faire, une connaissance précise des difficultés d'apprentissage rencontrées par les enfants présentant un TSL est un élément important.

5-3 Anomie ou manque du mot :

Certains enfants présentent par ailleurs des difficultés à accéder aux mots qu'ils ont encodés en mémoire. À l'instar du phénomène du « mot sur le bout de la langue » que tout un chacun a déjà pu expérimenter, ces difficultés se marquent par une impossibilité temporaire à récupérer un mot. L'enfant sait qu'il connaît le mot, il peut donner des indications sur le sens de ce mot, récupérer un mot proche en sachant très bien que ce n'est pas le bon ; il peut aussi s'en souvenir plus tard, ou le récupérer si on lui en donne le premier phonème (indiciage phonologique). Quand de telles difficultés surviennent fréquemment, on considère que l'enfant présente un « manque du mot », signe d'un trouble de l'évocation lexicale. Le manque du

mot coexiste généralement avec un niveau de vocabulaire insuffisant ; il peut toutefois être observé de manière isolée.

Le manque du mot peut aussi être détectée en situation conversationnelle chez les aphasiques, il se manifestera par des phrases avortées, des reprises de reconstruction, des pauses anormalement longues, l'utilisation de mots génériques (truc, machin, chose, etc.), des gestes descriptifs, des périphrases (exemple : l'objet dans lequel je mets tous mes vêtements pour partir en vacances) et diverses erreurs de substitution ou paraphrasies.

5- L'évaluation du lexique :

Le lexique est un domaine important de l'évaluation structurale. Dans toute batterie composite, un ou plusieurs subtests lui sont consacrés (Chevrie-Muller et coll., 1981, 1988, 1997 et 2001 ; Khomsi, 2001) ; certains tests lui sont entièrement dédiés (TVAP Test Vocabulaire Actif et Passif, Deltour et Hupkens, 1980 et 1984).

De manière générale, l'objectif de l'évaluation du lexique est d'apprécier l'étendue du vocabulaire de l'enfant, ainsi que son organisation. Pour cela, différentes tâches peuvent être proposées (pour une synthèse, voir Bragard et Piérart, 2006 ; Piérart, 2005b).

Pour évaluer le vocabulaire actif, la dénomination d'images est la tâche la plus fréquemment proposée, elle permet d'apprécier la prononciation des mots par l'enfant. Ces tâches sont construites autour de mots familiers et non familiers, substantifs et verbes pour l'essentiel.

Les tests de vocabulaire concernent également les adjectifs, les prépositions, les couleurs. Quelles que soient les catégories de mots sollicitées, ceux-ci réfèrent toujours à des personnes, objets, actions, qualités, etc.,

D'autres tests, en revanche, se centrent davantage sur l'organisation du lexique (classes sémantiques). On peut alors demander à l'enfant (voir par exemple le TLP Test Langage Parlé, Caracosta et coll., 1975) de dénommer plusieurs éléments d'une même classe sémantique (par exemple, tabouret, fauteuil, banc) ou de donner le terme générique correspondant à une classe d'éléments (par exemple, des animaux) représentés sur des images. D'autres tâches consistent à solliciter sans matériel concret des antonymes ou des synonymes, ou des définitions de mots. On notera que les définitions impliquent également les capacités (morpho)-syntaxiques et métalinguistiques de l'enfant. Des appariements sémantiques peuvent aussi être demandés : ils consistent en un jugement sur l'adéquation d'un mot qui accompagne un dessin (Bragard et Piérart, 2006).

L'anomie chez les aphasiques est évalué à l'aide de l'épreuve de dénomination orale d'images d'objets, qui permettra d'en estimer la sévérité et de qualifier de manière plus sûre la nature des paraphrasies, le mot cible étant, dans ce cas, connu de l'examineur. Dans une tâche de dénomination d'images, on pourra trouver ainsi, en proportion très variable d'un patient à l'autre, des erreurs d'omission (non-réponses, circonlocutions et périphrases) et différents types de paraphrasies, verbales (paraphrasie sémantique, formelle, mixte) ou non verbales (paraphrasies phonémiques et néologismes).

Des difficultés de compréhension peuvent aussi être manifestes en situation conversationnelle ; elles se traduiront, par exemple, par des réponses inappropriées du patient aux questions de l'examineur ou par des demandes d'explication ou de répétition

La compréhension lexicale sera évaluée de manière plus formelle à l'aide d'une tâche de **désignation**.

On trouvera dans la batterie Lexis (de Partz, Bilocq, De Wilde, Seron & Pillon, 2001) une tâche de dénomination et de désignation d'images testant le même ensemble de mots.

Des troubles lexicaux (production et/ou compréhension) touchant En présence de difficultés à la fois dans la tâche de dénomination d'images et de désignation d'images, et d'autant plus si des confusions d'ordre visuel sont détectées dans les deux tâches, on s'assurera, avant d'aller plus loin, que celles-ci ne sont pas imputables, ne fût-ce qu'en partie, à des troubles de perception et de reconnaissance visuelle des images (évalués à l'aide de la BORB (Birmingham Object Recognition Battery) ; Riddoch & Humphreys, 1993).

La production et la compréhension de verbes peuvent être évaluées au départ d'images représentant des actions (dessins, photographies ou vidéos), du moins pour ce qui concerne les verbes d'action. Pour les verbes plus abstraits (e.g., penser, rêver, supposer), comme pour les mots abstraits en général, on pourra, en vue d'en évaluer la compréhension, présenter au patient des triplets de mots en lui demandant de désigner les deux mots synonymes ou de désigner l'« intrus » ; pour en évaluer la production, il est possible de demander au patient de produire un mot synonyme ou proche sémantiquement d'un mot donné ou bien encore un mot correspondant à une définition.

Dans toutes les tâches utilisées dans le cadre du diagnostic des troubles lexicaux (donc aussi dans des tâches telles que la répétition, la lecture à voix haute et l'écriture sous dictée de mots .)

Les troubles grammaticaux :

1- définition de la grammaire : La grammaire désigne l'ensemble des dispositifs que le locuteur utilise pour construire des énoncés corrects (McWhinney et Bates, 1987).

Ces dispositifs incluent l'ordre des mots, la classe syntaxique des mots (ex. : nom, verbe, adjectif), un certain nombre de mots-outils ou mots fonctionnels (articles (le, la...), prépositions (à, de, avec, dans ...) locutions (parce que, à cause de), etc.), les morphèmes flexionnels (ex. : -ons, -ant) et dérivationnels (ex. : -eur/-euse), ainsi que la prosodie (intonation, accentuation, rythme) à l'oral. Ils permettent d'organiser l'énoncé en une suite structurée d'éléments entretenant des relations précises entre eux et respectant les règles grammaticales de la langue.

Le développement typique de la grammaire :

Au début, chez l'enfant la grammaire va apparaître avec un style qualifié télégraphique (les mots fonctionnels sont absents articles, pronoms, prépositions les auxiliaires). L'entrée de la grammaire va commencer vers 18 à 20 mois par une période de transition où les mots sont juxtaposés (séparés par des pauses de courte durée) et on peut aussi voir dans cette période une association de geste aux mots. Vers 2 ans les premières compétences grammaticales vont apparaître (langage combinatoire), et en parallèle une évolution dans la syntaxe (noms verbe adjectif qui va être semblable à celle de l'adulte. Progressivement, l'enfant va produire des énoncés de plus en plus long et complexe, et vers 4 – 5 ans l'enfant met en place tout le dispositif de la syntaxe (structure syntaxique) la plus simple est la structure canonique (sujet – verbe-objet) elle est la première à mettre en place.

Quant à l'acquisition des articles, d'abord le genre ensuite le nombre et le caractère défini et indéfini en dernier. Vers 30 mois l'apparition de l'article

« un » suivie de « une », et vers 36 mois l'apparition des articles définis « le » et « la ». Les formes plurielles « les- des » vers 42 et 48 mois.

Quant à la compréhension, des recherches récentes suggèrent que chez le jeune enfant et même les bébés sont sensibles très tôt au dispositif de la grammaire de leur langue.

2-les caractéristiques des troubles grammaticaux chez les TSL :

Production :

-**Chez les jeunes enfants**, le langage reste bloqué à un stade très simple, avec un style "télégraphique" (phrases très courtes, mots isolés).

-**Avec l'âge**, les troubles ressemblent à l'agrammatisme observé en aphasie.

En syntaxe :

-L'ordre des mots peut rester correct, mais :

-Les noms sont surutilisés, les verbes sont absents, mal employés ou remplacés.

-Les mots fonctionnels (articles, prépositions, conjonctions) sont rares et souvent mal utilisés.

-Les phrases sont courtes, mal structurées, avec des ruptures syntaxiques fréquentes.

-Les types de phrases (négation, question, etc.) sont mal formés.

En morphologie :

-Les accords en genre et en nombre sont absents ou incorrects.

-Le système pronominal est incomplet et source d'erreurs (genre, personne, nombre).

-La morphologie verbale est pauvre (temps, auxiliaires, verbes pronominaux).

-L'enfant compense souvent par la communication non verbale (gestes, mimiques...).

Compréhension :

-Persistance de stratégies immatures : l'enfant s'appuie sur le contexte et le sens global.

-Difficulté à comprendre les structures complexes : passives, interrogatives, relatives, complétives.

-Compréhension limitée aux structures simples (Sujet-Verbe, Sujet-Verbe-Objet).

- Mauvaise compréhension des suffixes, préfixes et informations morphologiques (genre, nombre, temps, personne)

3- Evaluation des troubles grammaticaux :

1/**Description d'images** : l'enfant va utiliser des phrases pour décrire le contenu des images

2 /**le complètement de phrases**, appelé aussi test de closure, (par exemple « Jean écrit, Pierre et Jean... » et l'enfant doit compléter par « écrivent », Chevrie-Muller et Plaza, 2001, p. 79),

3/**Répétition de phrases**: La répétition est considérée comme une des tâches les plus efficaces pour évaluer les capacités morphosyntaxiques, dans la mesure où la répétition n'est pas une reproduction automatique, mais nécessite de la part du sujet d'analyser et de reconstruire la phrase entendue : « l'imitation reflète donc la compétence cognitive d'une personne » (Parijsse, 2006, p. 75).

4 /**Le langage spontané** sera recommandée aussi pour l'évaluation des troubles grammaticaux, et ces différentes tâches là on les trouve sous forme de sub test dans différentes batteries tel (Chevrie- Muller , et Coll,1981,1997 ; Chevrie – Muller et Plaza,2001 ; Khomsi 2001 ;et le test de Closure (TCG,1992).).

5/**Jugement de grammaticalité**: Le jugement de grammaticalité demande à l'enfant de réfléchir à la façon dont les phrases sont construites.

6 /**la morphosyntaxe du nom** est travaillée à travers les formes contractées comme *du* ou *aux*. Par exemple : "Ici, c'est le cartable de la fille ; là, c'est le cartable... du garçon", ou encore : "Pierre dit bonjour à la dame ; Pierre dit bonjour... au monsieur" (exemples tirés de Khomsi, 2001).

7/ **les flexions verbales**: On travaille les terminaisons des verbes, car elles changent selon la personne (par exemple : *je veux un téléphone / nous voulons un téléphone*) ou selon le nombre. On apprend aussi à reconnaître si l'action se passe

maintenant (présent), avant (passé) ou plus tard (futur). Les formes plus compliquées comme l'imparfait, le passé simple ou le conditionnel sont travaillées moins souvent.

8/les référents anaphoriques On travaille aussi la façon dont l'enfant utilise les mots pour parler d'une personne ou d'une chose déjà mentionnée. Cela se fait en faisant compléter des phrases ou des dialogues. Par exemple, on regarde s'il utilise bien les pronoms comme *il, elle, chacun, celui qui*, ou encore des expressions comme *un autre garçon*. On peut aussi observer s'il utilise bien *mon, ton, le sien*, etc., quand il parle à quelqu'un..

9/ les structures de phrases : en complètement de phrases, l'évaluation concerne des oppositions telles que les phrases affirmatives/négatives, actives/passives, etc. (Khomsy, 2001) ;

Les troubles discursives et pragmatiques :

Lorsque nous observons un enfant communiquer, nous sommes témoins de bien plus que des mots échangés. Nous entrons dans un monde complexe où le langage devient un outil puissant pour exprimer des besoins, des émotions, et interagir avec le monde qui l'entoure. Deux aspects fondamentaux émergent de cette exploration linguistique : la capacité pragmatique et discursive de l'enfant.

1. Pragmatique du langage : La pragmatique du langage concerne l'utilisation fonctionnelle du langage dans des contextes sociaux et communicatifs. Elle se concentre sur la manière dont le langage est utilisé pour atteindre des objectifs spécifiques dans différentes situations sociales. Cela inclut la prise en compte du contexte, des interlocuteurs et des conventions sociales lors de l'utilisation du langage. La pragmatique du langage englobe des compétences telles que le tour de parole, l'adaptation du langage en fonction du

destinataire, la gestion des conversations, l'utilisation d'intonations appropriées, la compréhension des indices non verbaux, etc. Les enfants apprennent la pragmatique du langage en observant et en imitant les interactions sociales des adultes et en recevant des conseils sur la manière de communiquer efficacement dans différentes situations.

2. Capacité discursive : La capacité discursive fait référence à la capacité d'un enfant à utiliser le langage de manière organisée et cohérente pour exprimer ses idées, raconter des histoires, décrire des événements, argumenter, etc. Cela implique la capacité à structurer des énoncés de manière logique, à maintenir le fil d'une conversation ou d'une narration, à utiliser un vocabulaire approprié et à utiliser des connecteurs logiques pour relier des idées. La capacité discursive repose sur le développement de compétences linguistiques telles que la syntaxe, le vocabulaire et la cohésion textuelle, ainsi que sur la capacité cognitive à organiser et à articuler des pensées de manière claire et ordonnée.

La pragmatique du langage se concentre sur l'utilisation fonctionnelle du langage dans des contextes sociaux, tandis que la capacité discursive se concentre sur la capacité d'un enfant à utiliser le langage de manière organisée et cohérente pour communiquer des idées et des informations. Ces deux aspects sont interdépendants et contribuent au développement global des compétences linguistiques et communicatives chez les enfants.

3. Le développement des compétences discursive chez l'enfant :

Les compétences discursives s'appuient sur les connaissances lexicales et grammaticales au niveau de l'énoncé mais qu'ils dépassent le niveau du mot, il existe des connecteurs qui sert à établir le lien entre les mots pour que l'énoncés soit compris par l'interlocuteur.

Pour parler du développement discursif, il faut faire références aux deux notions, il s'agit de la « microstructure » et « la macrostructure » en linguistique se sont les éléments du discours.

La microstructure est définie par les composante linguistique du discours ou bien on l'appelle aussi la micro-enchaînement et son objectif c'est assurer la cohérence et la cohésion des différentes composantes langagières. La macrostructure désigne la structure globale du discours son objectif c'est étudier sa construction et son organisation.

3-1 Le développement de la microstructure : le discours se construit au niveau des énoncés, et pour assurer sa cohésion différentes marques sont mis à la disposition du sujet, on les appelle aussi « les marques d'ancrage » elle se constitue des connecteurs, d'ancrage référentiel (anaphores) et les déictiques, ancrage spatiale, et les inférences.

-Les connecteurs : le premier connecteur à être utiliser dans le récit des enfants est « le » après il cède la place au « puis, alors, parce que, mais puis, après, ensuite).

-Ancrage spatiale : vers 7ans l'utilisation des marques spatiales (sur, à l'intérieur), et il devient systématique vers 10ans.

- Les déictiques : au début avec les gestes et le pointage et vers 6 7ans l'utilisation des pronoms pour se référer à un personnage (là, c'est) et une utilisation plus flexible et des fois peut adéquate vers 9- 10ans.

-Ancrage temporel : sont maîtriser tardivement, des marques temporelles verbale après 7ans l'utilisation de l'imparfait et le passé simple vers 9-10ans, et il faut attendre jusqu'à 13 -14ans pour que l'ancrage emporte ressembler à celui de l'adulte.

-Les inférences : sont également un élément important dans le mécanisme discursif. (la déduction et l'induction)

3-2 le développement de la macrostructure :

avant la période de scolarisation, la macrostructure se développe en situation de conversation, ensuite l'enfant vas progressivement apprendre à gérer seul (sous la forme d'un récit, situation de conversation, scripts, et schéma narratif).

4- Evaluation des troubles discursives :

Plusieurs outils sont misent à la disponibilité pour analyser les narrations des enfants on peut citer (ENNI par Gagné et Crago, 2010) qui permet d'évaluer le schéma narratif et ses composantes. Différentes tâche aussi peuvent être utilisées tel que rappel d'histoire, description d'histoires en images, scripts (une conversation sur des événements de la vie quotidienne).

5-Evaluation des troubles pragmatiques :

Avant de commencer par l'évaluation il faudrait d'abord commencer par une présentation des compétences pragmatique que l'enfant aura besoins pour mener une conversation.

On peut citer en premier « Actes du langage » et en second lieu « Coopération dans la conversation » cette dernière elle implique cinq point essentiels : l'initiation des échanges conversationnels, alternation des rôles conversationnels, l'établissement de la référence commune, les requêtes de clarification et négociation des changements de thèmes conversationnels .

L'ensemble de ses compétences pragmatiques requiert une certaine aisance sur le plan linguistique, alors que c'est pas le cas chez les enfants qui présentent un TSL, ces dernier sont limités dans leur développement pragmatique et éprouvent des difficultés de communication, ils sont ainsi handicapés pour initier l'échange, parlé lorsque c'est leur tour.

L'évaluation du trouble pragmatique ce fais par le biais du « langage spontané » et en linguistique il est définit comme « l'accomplissement d'actes

linguistique, ni programmés, ni programmables, car il se produit suivant le déroulement d'une interaction, toujours nouvelle, et imprévisibles, entre des locuteurs », divers critères sont retenus pour analyser le langage spontané elle porte sur les différents niveaux du langage (phonologique, lexical grammatical (morphosyntaxique). Et à côté du langage spontané on peut utiliser aussi le jeu symbolique pour les enfants d'âge préscolaire, des histoires à raconter, des récits à partir d'expériences personnelles, la narration à partir d'une ou de plusieurs images.