

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche « Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2011/2012

**Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Capacité d'Orthophoniste**

Présenté par Aurélie FUMMI

Née le 13/06/1988

Evaluation du langage oral et déficience intellectuelle :

Etude sur la compréhension du genre et du nombre auprès de 20 sujets âgés de
12 à 20 ans.

Président du Jury : Monsieur Jean BAUMARD, orthophoniste

Directrice de Mémoire : Madame Claire VIGNE-LEBON, orthophoniste

Membres du Jury :

Madame Chantal BALTAZARD, enseignante spécialisée

Madame Emmanuèle BONNARD, orthophoniste

“Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu’elle n’entend leur donner aucune approbation ni improbation”

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE	2
Partie I : L'adolescence et la déficience intellectuelle	4
Introduction de la première partie	4
1. La déficience intellectuelle	5
1.1. Définitions	5
1.1.1. L'intelligence	5
1.1.2. La déficience intellectuelle.....	5
1.2. L'évaluation de la déficience intellectuelle.....	7
1.2.1. Les tests psychométriques	7
1.2.2. Les différents degrés de déficience intellectuelle.....	7
1.2.3. Les limites de l'évaluation	8
1.3. Etiologie et épidémiologie	8
1.3.1. L'épidémiologie	8
1.3.2. L'étiologie.....	9
1.4. Les troubles associés	9
1.4.1. De différents ordres	9
1.4.2. Troubles d'ordre psychoaffectif.....	10
1.4.3. Troubles du langage	10
1.5. La prise en charge.....	10
1.5.1. Principes de la prise en charge	10
1.5.2. Notion d'évolution et de progrès	11
1.5.3. Deux axes dans la prise en charge.....	11
1.5.4. Prise en charge précoce	11
1.5.5. Orientation.....	12
1. L'adolescence	14
2.1. Définition	14
2.2. Les théorisations s'articulent autour de quatre modèles principaux	14
2.2.1. Le modèle sociologique.....	14
2.2.2. Le modèle physiologique	14
2.2.3. Les modèles cognitifs et éducatifs.....	15
2.2.4. Le modèle psychanalytique	15
2.3. L'adolescence aujourd'hui	16
2.3.1. La quête d'identité	16
2.3.2. La place des pairs	17
2.3.3. L'autonomie.....	17
2. L'évolution de l'adolescent présentant une déficience intellectuelle.....	18
3.1. Deux sortes d'approches : cognitivo-comportementale et psychodynamique	18
3.1.1. L'approche cognitivo-comportementale.....	18
3.1.2. L'approche psychodynamique	18

3.2. Manifestations de la déficience intellectuelle lors de l'adolescence	19
3.2.1. Points communs avec l'adolescence « normale »	19
3.2.2. Les difficultés spécifiques	19
3.3. Evolutions des manifestations de la déficience intellectuelle	20
3.3.1. Le retard mental léger	20
3.3.2. La trisomie 21	20
3.3.3. Le polyhandicap	20
3.3.4. L'autisme, une particularité	21
3.3.5. Conclusion	22
3.4. Prise en charge	22
3.4.1. Besoin de soutien	22
3.4.2. Transition vers l'état d'adulte	23
3.4.3. Prise en charge orthophonique	23
Conclusion de la première partie	25
Partie II : Evaluation et déficience intellectuelle.....	26
Introduction de la deuxième partie	26
1. Développement du langage oral	27
1.1. Quelques repères sur le développement normal du langage oral	27
1.1.1. Modules composant le langage oral: approche de Rondal	27
1.1.2. Module morphologique	27
1.1.3. Module syntaxique	28
1.1.4. En ce qui concerne le genre et le nombre	28
1.2. Chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle	29
1.2.1. Les aspects phonétiques et phonologiques	30
1.2.2. Aspects lexico-sémantiques	30
1.2.3. Aspects syntaxiques	31
1.2.4. Aspects discursifs	33
1.2.5. Aspects pragmatiques	33
1.2.6. Concernant les études sur le langage des adolescents et adultes déficients	33
1.2.7. Limites de ces données	33
1.3. Le langage des adolescents	34
1.3.1. Le langage du corps	34
1.3.2. Le langage oral complexe	35
1.3.3. En ce qui concerne les jeunes présentant une déficience intellectuelle	35
2. L'évaluation des personnes déficientes intellectuelles (hors orthophonie)	36
2.1. Les psychologues	36
2.1.1. L'objectif et le principe du bilan du psychologue	36
2.1.2. Les tests employés par le psychologue	36
2.2. Psychomotriciens	38
2.2.1. Objectif et principe du bilan psychomoteur	38
2.2.2. Le bilan psychomoteur	39

2.3. Une batterie de test utilisée par plusieurs professionnels : la NEPSY	39
2.4. Autres: l'échelle de Vineland (Vineland Adaptive Behavior Scale : VABS)	40
3. Le bilan orthophonique	41
3.1. Le principe du bilan orthophonique	41
3.1.1. Définition	41
3.1.2. La demande	41
3.1.3. Une démarche d'évaluation	41
3.1.4. Les objectifs du bilan orthophonique	41
3.1.5. Référentiel d'évaluation du bilan orthophonique	42
3.1.6. Liste non exhaustive d'exemples de bilans ortho phoniques	42
3.2. Le bilan de langage oral...	42
3.2.1. Les différentes modalités de l'évaluation	42
3.2.2. Architecture du bilan orthophonique de langage oral	43
3.2.3. Tests de compréhension syntaxique	44
3.2.4. Chez les personnes déficientes intellectuelles	45
3.3. Deux sortes d'épreuves : la désignation d'images et la manipulation	49
3.3.1. La désignation d'images	49
3.3.2. La manipulation	49
Conclusion de la deuxième partie	51
PARTIE PRATIQUE	52
Problématique de départ	53
Hypothèses	54
Partie I : Présentation préalable	56
1. Présentation du cadre	56
1.1. L'IME la Chamade	56
1.2. L'équipe	56
1.3. Les sujets sélectionnés	56
2. Présentation des groupes et des adolescents	57
2.1. Acacia	57
2.1.1. Présentation	57
2.1.2. Le projet de groupe	57
2.1.3. Les jeunes sélectionnés	57
2.2. Alphas	58
2.2.1. Présentation	58
2.2.2. Projet de groupe	58
2.2.3. Les jeunes sélectionnés	58
2.3. Electria	59
2.3.1. Présentation	59
2.3.2. Projet de groupe	59
2.3.3. Les neuf jeunes sélectionnés	59

2.4. Globe-trotter	60
2.4.1. Présentation	60
2.4.2. Projet de groupe	61
2.4.3. Les jeunes sélectionnés	61
2.5. Mosaïque	61
2.5.1. Présentation	61
2.5.2. Projet de groupe	61
2.5.3. Les jeunes sélectionnés	62
3. Présentation de l'outil d'évaluation	63
3.1. Les préalables	63
3.1.1. Les difficultés éventuelles	63
3.1.2. Pourquoi la compréhension et pas la production?	63
3.1.3. Les batteries de référence	63
3.2. Présentation de la batterie	63
3.2.1. Explications des modalités générales	63
3.2.2. La première épreuve de désignation	64
3.2.3. La deuxième épreuve	67
3.2.4. La troisième épreuve	70
Partie II : Les résultats	72
1. Les résultats	72
1.1. Tableau 1: les scores	73
1.2. Tableau 2 Items échoués (épreuves 1 et 3) items réussis (épreuve 3)	74
2. Analyse quantitative	77
2.1. Epreuve 1	77
2.1.1. Tableau items échoués	77
2.1.2. Remarques	78
2.1.3. Diagramme en bâton items échoués	78
2.1.4. Interprétation des résultats pour l'analyse quantitative de l'épreuve 1	78
2.1.5. Premières conclusions	80
2.2. Epreuve 2	80
2.2.1. Résultats items réussis épreuve	80
2.2.2. Remarques	81
2.2.3. Interprétation des résultats	81
2.2.4. Quelques conclusions	82
2.3. Epreuve 3	82
2.3.1. Tableau	82
2.3.2. Diagramme en bâtons	83
2.3.3. Remarques	83
2.3.4. Interprétation des résultats	83
2.3.5. Conclusions sur l'épreuve 3	84
2.4. Conclusion de l'interprétation quantitative des résultats	85

3. Observations lors de la passation	86
3.1. Les productions	86
3.2. Conclusions	117
Partie III : Discussion	118
1. Remarque et limites	118
1.1. Remarques	118
1.1.1. Liens avec l'adolescence	118
1.1.2. Liens avec la déficience intellectuelle	119
1.1.3. Les compétences montrées par les sujets	120
1.1.5. Remarques complémentaires	121
1.2. Les limites de cette recherche	122
1.3. Par rapport à nos hypothèses	123
1.4. Conclusions au niveau de notre protocole	124
2. Pistes pour la prise en charge	125
2.1. Quelques pistes pour la prise en charge de nos sujets	125
2.2. Quelques pistes pour la prise en charge orthophonique de trois de nos sujets	125
CONCLUSION	127
BIBLIOGRAPHIE	128
ANNEXES	131

INTRODUCTION

Le bilan orthophonique est la base de toute prise en charge. Il nous permet de repérer non seulement les difficultés du patient mais aussi ses réussites. Il nous permet aussi d'écouter sa demande. Or, dans la population présentant une déficience intellectuelle, les épreuves de bilan standardisées sont parfois difficiles à mettre en place par l'orthophoniste et difficiles à appréhender par le patient. Il ne s'agit pas pour lui d'une situation naturelle et propre à sa vie quotidienne. C'est pourquoi le bilan orthophonique s'appuie le plus souvent dans ce cas sur l'observation.

Nous avons choisi de nous intéresser à l'évaluation du langage chez les sujets présentant une déficience intellectuelle car peu de travaux de recherche ont été effectués dans ce domaine. Nous partons du principe que la mise en place d'un protocole chez des adolescents sera plus concluante que sur des enfants plus jeunes, notamment en raison de leur plus grande expérience de vie.

Le but de ce travail de recherche est de déterminer s'il est possible de réaliser une évaluation cotée chez cette population. Mais comment rendre compte de ce dont est réellement capable le patient lorsque celui-ci ne dispose pas de tous ses moyens langagiers pour exprimer ses connaissances ? En quoi un bilan coté peut aider l'orthophoniste à mettre en place un projet thérapeutique, réellement en accord avec les capacités du patient ? Et en quoi un protocole ciblant un domaine précis du langage oral pourra-t'il servir de base à la mise en place d'un bilan plus global ?

Nous étudierons l'évaluation de la compréhension du genre et du nombre à travers un protocole expérimental. En effet, il nous a semblé intéressant de nous pencher sur la distinction que font les jeunes de cette population entre le féminin et le masculin et sur leur conception du nombre, qui concerne beaucoup d'autres domaines (les mathématiques, la pensée, la compréhension du monde qui nous entoure ...). Ces deux notions se rencontrent dans la vie quotidienne et sont souvent associées.

Les deux points centraux de ce mémoire sont donc la déficience intellectuelle et l'évaluation.

Dans un premier temps nous développerons ce qu'est la déficience intellectuelle d'une part et l'adolescence d'autre part, pour voir enfin quelles peuvent être les incidences de la déficience intellectuelle sur la vie d'un sujet adolescent. Ensuite, après avoir effectué quelques rappels sur le développement normal du langage oral, nous étudierons celui concernant les sujets présentant une déficience intellectuelle. Nous exposerons également les principes de bilan et d'évaluation chez les professionnels du soin en général et chez les orthophonistes en particulier. Nous présenterons notre protocole d'évaluation sur la compréhension du genre et du nombre dans la population adolescente présentant une déficience intellectuelle et expliciterons les résultats. Enfin, nous terminerons sur une discussion pour tenter d'élargir notre sujet et pour en récapituler les remarques et les limites.

Partie théorique

Dans cette partie, nous présenterons les bases théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour étayer notre partie pratique, portant sur l'évaluation du langage oral et sur la déficience intellectuelle chez l'adolescent. Dans une première partie, nous étudierons la déficience intellectuelle et l'adolescence. D'abord séparément pour les définir et en faire ressortir les spécificités à l'une, comme à l'autre, pour ensuite les étudier conjointement, afin de mieux comprendre la population visée par notre étude. Dans une deuxième partie, nous traiterons de l'évaluation de cette population par les différents professionnels paramédicaux auxquels elle peut se trouver confrontée. Nous évoquerons plus spécifiquement l'évaluation en orthophonie. Pour cela nous reprendrons le développement du langage oral chez l'enfant tout-venant et chez l'enfant déficient. Puis au regard de nos observations effectuées dans un premier temps sur le sujet déficient intellectuel adolescent, nous traiterons du bilan chez ces patients. En identifiant les spécificités de notre population et les difficultés auxquelles elle peut se trouver confrontée, nous serons mieux préparés à contourner celles-ci, à nous adapter et à exploiter leurs capacités, lors de l'évaluation.

Partie I : L'adolescence et la déficience intellectuelle

Introduction de la première partie

« *La maladie de l'adolescence est de ne pas savoir ce que l'on veut et de le vouloir cependant à tout prix* »¹. Cette citation de Philippe Sollers nous montre bien que l'adolescence est un phénomène complexe. C'est une période de grands changements avec ses difficultés mais aussi avec ses perspectives. Elle marque la fin de l'enfance et se tourne vers l'entrée dans l'âge adulte. L'adolescence a été étudiée de façon différente selon les époques et les disciplines qui s'y sont intéressées.

La déficience intellectuelle est également une notion très complexe. Elle concerne de nombreux individus aux profils variés et induit toutes sortes de difficultés avec lesquelles ces personnes arrivent plus ou moins à vivre dans leur quotidien.

Dans cette première partie nous chercherons dans un premier temps à définir la notion de déficience intellectuelle puis dans un second temps celle de l'adolescence. Enfin, nous chercherons à expliciter quelles sont les problématiques propres à la personne déficiente intellectuelle lorsqu'elle vit son processus d'adolescence.

¹ SOLLERS, P., (1957), *Le défi*, Editions du Seuil

1. La déficience intellectuelle

Il nous a paru essentiel de commencer cette partie théorique par un chapitre dédié à la déficience intellectuelle, ce qui nous permettra de mieux nous représenter la population concernée par notre sujet de mémoire.

Pour cela nous commencerons par proposer plusieurs définitions relatives au champ de la déficience intellectuelle, puis nous évoquerons son évaluation. Ce qui nous amènera à aborder la question de l'étiologie, puis des troubles associés, pour terminer sur le sujet de la prise en charge.

1.1. Définitions

Afin d'expliquer au mieux ce qu'est le concept de « déficience intellectuelle », nous proposerons tout d'abord une approche du concept d'intelligence puis nous reprendrons certaines propositions de définitions faites par de grands organismes tels que l'OMS et le DSM-IV.

1.1.1. L'intelligence

Il n'existe pas de définition précise et reconnue par tous du concept d'intelligence. C'est une notion très large dont la signification varie selon les différents courants de pensée. Si l'on devait toutefois proposer une définition générale on pourrait la définir comme étant « *la faculté de comprendre, de saisir par la pensée les relations qui existent entre les éléments d'une situation et de s'y adapter pour réaliser ses fins propres* »². Ces deux notions, la compréhension et l'adaptation, se retrouvent souvent dans les différentes définitions de l'intelligence. Elles font entrer en jeu les compétences générales de la personne et sa capacité à interagir avec son environnement.

1.1.2. La déficience intellectuelle

Elle a plusieurs synonymes tels que retard mental, déficience mentale, (et handicap mental en France).

Il convient de définir d'autres concepts en lien avec la déficience intellectuelle avant de la définir elle-même. Dans la version française de la classification internationale des handicaps (CIH), élaborée et publiée en 1980 par l'organisation mondiale de la santé (OMS), on distingue trois niveaux du handicap : la déficience, l'incapacité et le désavantage social.

² BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E. et al. (2004), *Dictionnaire d'orthophonie*, Ortho éditions, p.126

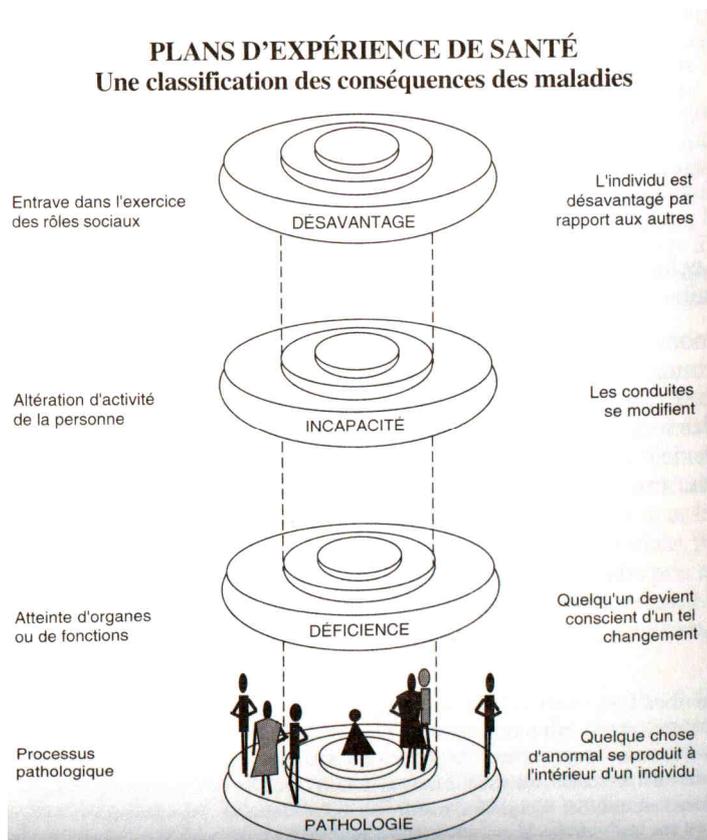
La déficience est une « diminution ou une insuffisance du fonctionnement d'un organe, d'un appareil ou d'un tissu, pouvant entraîner un handicap ou une inadaptation »³. Elle correspond à l'aspect lésionnel du handicap.

L'incapacité c'est « toute restriction ou absence d'aptitudes (résultant d'une déficience) à exécuter une activité de la manière ou avec l'ampleur considérées comme normales pour un être humain »⁴. (Traduction CIH). Elle correspond à l'aspect fonctionnel du handicap.

Le désavantage social c'est « un désavantage pour un individu donné, résultant d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou empêche l'accomplissement d'un rôle qui est normal pour cet individu (selon l'âge, le sexe, et les facteurs sociaux et culturels) »⁵, (traduction CIH). C'est l'aspect situationnel du handicap.

Ces trois niveaux interagissent et ont des incidences les uns par rapport aux autres.

Pour résumer voici un schéma récapitulatif⁶ :



Dans la classification internationale des maladies dixième révision (CIM 10) publiée également par l'OMS, le retard mental est ainsi défini : « arrêt ou développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération, durant la période

³ Ibid., p.68

⁴ CHAPIREAU, F., CONSTANT, J., DURAND, B., (1997), *Le handicap mental chez l'enfant*, ESF éditeurs, p.95

⁵ Ibid., p.96

⁶ Ibid., p.94

du développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales. Le retard mental peut accompagner un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément ».

D'après la dernière édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV) trois critères sont à prendre en compte pour diagnostiquer un retard mental :

- Un QI en dessous de 70.
- Une altération significative dans le comportement dans au moins deux des domaines suivants: communication, soins personnels, vie à domicile, habiletés sociales et/ou interpersonnelles, utilisation des ressources communautaires, fonctionnement académique, travail, activités récréatives, santé et sécurité.
- Cette altération devant se manifester avant l'âge de 18 ans.

1.2. L'évaluation de la déficience intellectuelle

1.2.1. Les tests psychométriques

L'évaluation de la déficience intellectuelle s'effectue par des tests standardisés qui donnent un score : le quotient intellectuel (Q.I.). Le Q.I. est une évaluation psychométrique, un « *indice global de performance évalué à partir de différentes tâches intellectuelles* »⁷.

Parmi les travaux sur les tests les plus connus on pourra citer :

- Le test de STANFORD-BINET inspiré des travaux d'Alfred Binet. C'est une des premières échelles de mesure de l'intelligence. Il introduit la notion de Q.I.
- Le WISC (pour les enfants) et la WAIS (pour les adultes). Tous deux issus des travaux de Wechsler. Ce sont des batteries de tests plus modernes et davantage utilisées de nos jours. L'intérêt de ces échelles est qu'elles proposent deux sortes d'épreuves : des épreuves verbales qui vont permettre d'établir le Q.I. verbal (Q.I. V.) et des épreuves de performance qui s'appuient peu sur le langage et vont permettre d'établir le Q.I. de performance (le Q.I. P.).

On parle de fonctionnement cognitif déficitaire quand le score est inférieur à la moyenne d'au moins deux écarts-types, sachant que le Q.I. moyen de la population se situe à 100 par rapport à la classe d'âge du sujet testé. En cas de retard mental il n'y a pas de dysharmonie entre le Q.I. V. et le Q.I. P.

1.2.2. Les différents degrés de déficience intellectuelle

La C.I.M 10 propose une classification et une description du retard mental selon différents degrés en partant du retard mental léger jusqu'au retard mental profond :

⁷BRODY, N., (1997), cité in BERNAUD, J.-L., (2009) *Tests et théories de l'intelligence*, Dunod, p.6

- *Retard mental léger : Q.I. de 50 à 69. Aboutira vraisemblablement à des difficultés scolaires. Beaucoup d'adultes seront capables de travailler et de maintenir de bonnes relations sociales, et de s'intégrer à la société.*
- *Retard mental moyen : Q.I. de 35 à 49. Aboutira vraisemblablement à d'importants retards de développement dans l'enfance mais beaucoup peuvent acquérir des aptitudes scolaires et un certain degré d'indépendance et les capacités suffisantes pour communiquer. Les adultes auront besoin d'un soutien, de niveaux variés, pour travailler et vivre dans la communauté.*
- *Retard mental grave : Q.I. de 20 à 34. Aboutira vraisemblablement à un besoin prolongé de soutien.*
- *Retard mental profond : Q.I. en dessous de 20. Aboutit à une limitation très marquée des capacités de prendre soin de soi-même, de contrôler ses besoins naturels, de communiquer et de se déplacer.*

1.2.3. Les limites de l'évaluation

Il faut prendre des précautions avec les résultats des tests car différentes variables sont à prendre en compte telles que :

- le choix des questions à poser
- la théorie de référence
- les caractéristiques de l'examiné (état physique, émotionnel, psychologique).

Ceci est une liste non exhaustive d'éléments pouvant influencer les résultats des tests.

De plus on ne sait pas tout de l'intelligence. A l'heure actuelle des études sont effectuées sur certaines formes d'intelligence (intelligence sociale, émotionnelle ...). Les connaissances peuvent donc encore évoluer.

Enfin l'intelligence ne peut se résumer à sa mesure car elle n'est qu'en partie mesurable.

Par ailleurs il est précisé dans la CIM 10 que « *ces mesures, (de l'intelligence), fournissent une estimation approximative du degré de retard mental. Le diagnostic dépendra également de l'évaluation globale des fonctions intellectuelles par un médecin compétent et que ces tests peuvent s'accompagner d'échelles évaluant l'adaptation sociale à un milieu donné* ».

Le Q.I. est plutôt à considérer comme étant un intervalle de confiance et il est prévu une zone d'incertitude de plus ou moins 3 à 5 points du score obtenu, selon les critères de la CIM 10.

1.3. Etiologie et épidémiologie

1.3.1. L'épidémiologie

Selon les chiffres des différents auteurs, la déficience intellectuelle concernerait 1,5 à 3 % de la population.

Sur l'ensemble de la population des personnes présentant une déficience intellectuelle, plus de 80 % présente une déficience intellectuelle légère, 10 % une déficience intellectuelle moyenne, 3 à 4 % une déficience intellectuelle grave et 1 à 2 % une déficience intellectuelle profonde selon les études.

Il existe une prévalence masculine : 1,5 garçon touché pour 1 fille.

1.3.2. L'étiologie

L'étiologie et la prévalence : tableau récapitulatif⁸ (Morrison, 1955)

CAUSES	FREQUENCES
Anomalies chromosomiques	4 - 28 %
Syndromes dysmorphiques	3 - 7 %
Maladies génétiques connues	4 - 14 %
Anomalie morphologiques du système nerveux central	7 - 17 %
Complications liées à la prématurité	2 - 10 %
Retard mental culturel-familial	3 - 12 %
Facteurs environnementaux et médicaux	5 - 13 %
Causes endocriniennes	1 - 5 %
Inconnues	0 - 50 %

On pourra noter que dans environ 30 à 50 % des cas, la cause de la déficience intellectuelle ne sera pas identifiée, même après avoir effectué des examens approfondis.

Parmi les anomalies génétiques on pourra citer la trisomie 21 (ou syndrome de Down) qui est la cause de retard mental ayant la plus importante prévalence et est souvent citée et prise en référence dans les travaux sur le retard mental.

1.4. Les troubles associés

1.4.1. De différents ordres

Ils sont très nombreux et varient beaucoup d'une pathologie à l'autre, d'un sujet à l'autre.

Ils peuvent être d'ordre :

- moteur
- psychomoteur
- anatomique
- immunologique
- métabolique
- psychoaffectif
- relationnel
- des troubles du comportement, de l'attention ou du langage ...

⁸ http://www.psycom.ch/public/download/le_retard_mental.pdf p.3

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux troubles d'ordre psychoaffectif et aux troubles du langage.

1.4.2. Troubles d'ordre psychoaffectif

La présence de ces troubles est très fréquente chez les personnes atteintes de déficience intellectuelle. Leurs manifestations cliniques dépendent en partie de la profondeur du déficit cognitif.

- Dans la déficience mentale profonde ou sévère

On rencontre fréquemment des perturbations relationnelles massives : isolement, retrait affectif, stéréotypies, décharges agressives pouvant être adressées aux autres voire automutilations plus ou moins graves, impulsivité, intolérance à la frustration.

- Dans la déficience mentale légère ou moyenne

Les perturbations affectives sont de deux ordres :

- les manifestations comportementales : instabilité émotionnelle, perte de contrôle de soi, surtout devant le stress ou devant l'échec, troubles du comportement
- l'autre versant étant représenté au contraire par : l'inhibition, la passivité, l'abattement, une soumission extrême à l'entourage des adultes comme des enfants.

A cela s'ajoute souvent une pensée très rigide marquée par des jugements rapides et excessifs qui ne tolèrent pas facilement ni la critique ni la remise en cause.

Ces perturbations sont à prendre en considération car elles peuvent notamment influencer les résultats des tests quels qu'ils soient que l'on proposera à ces patients.

On peut citer Ajuriaguerra déclarant que « *l'organisation du Moi et de ses mécanismes sera tout autre chez l'enfant débile que chez l'enfant normal* »⁹. Ce qui signifie qu'il est plus difficile de se construire psychiquement quand l'intelligence est troublée.

Pour les sujets atteints de déficience moyenne et légère, les moments de prise de conscience du handicap peuvent les amener à développer des troubles de type dépressif.

1.4.3. Troubles du langage

On peut habituellement constater chez cette population la présence d'un niveau inférieur aux épreuves verbales par rapport aux épreuves non verbales. On note également fréquemment l'existence de niveaux phonématiques, grammaticaux et syntaxiques assez faibles.

Nous donnerons plus de détails dans la partie II de la partie théorique (l'évaluation de la personne présentant une déficience intellectuelle).

1.5. La prise en charge

1.5.1. Principes de la prise en charge

⁹ DE AJURIAGUERRA, J., (1974), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson, p. 635

La reconnaissance du handicap est effectuée par les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH). Créées par la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, elles sont chargées de « *l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs proches* »¹⁰. C'est la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui décide de l'orientation des personnes handicapées (enfant ou adulte) et de l'attribution de l'ensemble des aides et prestations.

Les principes piliers de la prise en charge sont de tenir compte des particularités du patient et de son environnement familial, de ses compétences et prendre également en compte sa dimension physique et psychique. La prise en charge se doit d'être la plus adaptée et la plus personnalisée possible, elle s'affine au fur et à mesure que l'on connaît le patient.

L'objectif de la prise en charge n'est pas de guérir les personnes de leur déficience intellectuelle mais plutôt d'« *optimiser leur potentiel intellectuel et adaptatif de manière à les rendre plus autonome* »¹¹.

1.5.2. Notion d'évolution et de progrès

Pour Vygotsky, l'expérience sociale du sujet et la présence d'un médiateur quel qu'il soit permet de constituer la base développementale à partir de laquelle se développe l'intelligence.

La zone proximale de développement (ZPD) est déterminée par « *la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration* »¹².

Cette approche est tournée vers l'avenir du sujet. On va s'adapter à l'enfant en fonction de ses compétences. Cela est valable aussi bien pour un sujet déficient mental profond que pour un sujet déficient mental léger.

Dans la CIM 10 il est bien précisé que « *les capacités intellectuelles et l'adaptation sociale peuvent changer et, même si elles sont très médiocres, être améliorées par une formation et une rééducation appropriées* ».

1.5.3. Deux axes dans la prise en charge

- L'axe éducatif : il concerne l'apprentissage et la socialisation. Son but est « *d'apporter aux personnes déficientes les éléments communs à la vie habituelle de chacun* »¹³. Il s'agira de permettre au patient de vivre en groupe, avec les autres, ce qui passe par l'apprentissage des codes sociaux.
- L'axe thérapeutique : il concerne la rééducation et le soin. Il se distingue de l'axe éducatif car il reconnaît une difficulté particulière et « *suppose une sortie effective de la norme* »¹⁴.

1.5.4. Prise en charge précoce

¹⁰ http://www.mdph.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=80

¹¹ LUSSIER, F., FLESSAS, J., (2009), *Neuropsychologie de l'enfant*, Dunod, p.467

¹² VYGOTSKI, L., (1985), *Pensée et Langage*, éditions La Dispute, 1997

¹³ VAGINAY, D., (2009), *Découvrir les déficiences intellectuelles*, Erès p.122

¹⁴ Idem

Il est conseillé de démarrer une prise en charge dès l'annonce du handicap quand cela est possible.

Elle a deux objectifs :

- l'accompagnement des parents après le choc de l'annonce du handicap, les informer sur le trouble, les aider à accepter la différence, les « guider » pour accompagner leur enfant au quotidien.

- la rééducation de l'enfant dans différents domaines (langage, motricité, sensoriel ...).

Les C.A.M.S.P. (Centre d'Action Médico Sociale Précoce) sont des établissements prévus pour le diagnostic, le traitement et la prise en charge précoce des enfants âgés de 0 à 6 ans.

1.5.5. Orientation

Plusieurs solutions sont proposées en fonction de l'âge du patient et du degré de sa déficience.

La question de l'orientation concerne d'une part la prise en charge et d'autre part les apprentissages.

La loi 2005 pose le principe de scolarisation prioritaire des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, la scolarisation en milieu spécialisé étant l'exception.

Au niveau de l'école :

- en maternelle : sont abordés parallèlement les préapprentissage sur le plan cognitif et la socialisation, ce pour tous les enfants. A ce stade ce n'est pas forcément la déficience de l'enfant présentant une déficience intellectuelle qui gêne le plus mais plutôt, s'il en a, ses troubles du comportement.

- en primaire : plus l'enfant grandit, plus l'écart se creuse avec les autres enfants « qui se développent bien ». Pour certains enfants en difficultés qui ont pu développer suffisamment de compétences aux niveaux cognitif et social, une intégration en cycle normal peut être envisagée si un auxiliaire de vie scolaire (AVS) les accompagne.

La loi 2005 prévoit notamment le droit pour l'élève handicapé d'être inscrit dans l'école la plus proche de son domicile. Elle sera d'ailleurs son établissement scolaire de référence.

Pour chaque élève handicapé est prévu un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui prévoit des adaptations pédagogiques spécifiques liées à sa situation de handicap dans le but de pouvoir réaliser les objectifs d'apprentissage qui lui ont été fixés.

Si l'intégration en milieu ordinaire est trop compliquée, la C.D.A.P.H. peut proposer une orientation vers une CLIS (classes pour l'inclusion scolaire).

La CLIS est une classe à part entière de l'école dans laquelle elle est implantée. Ses effectifs sont réduits. Elle est prévue pour des enfants âgés de 6 à 12 ans. Elle nécessite la présence d'un enseignant spécialisé dans le champ du handicap mental et d'un AVS.

- dans le secondaire : dans la continuité des CLIS sont mises en place les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS).

Souvent une prise en charge paramédicale est instaurée en parallèle.

Les professionnels peuvent se déplacer directement sur le lieu de scolarisation de l'élève, le plus souvent par le biais des SESSAD (Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile).

Sinon il existe des structures telles que les CMPP (Centres Médico Psycho Pédagogiques) ou les CMP (centres Médico–Psychologiques). Elles permettent le dépistage des troubles s'exprimant dans le cadre scolaire ou pré-scolaire ainsi que le traitement et la prise en charge.

Elles reçoivent des enfants dont les troubles sont variés, âgés de 3 à 18 ans. Les équipes sont composées de médecins (psychiatres le plus souvent), de thérapeutes, d'orthophonistes, de psychomotriciens parfois d'enseignants spécialisés (dans les CMPP) et d'assistants de service social.

La scolarisation est le plus souvent inenvisageable pour beaucoup d'enfants présentant une déficience intellectuelle moyenne à profonde. Ils peuvent alors être intégrés en institut spécialisé tels que les I.M.E (Instituts Médico-Educatifs) ou I.M.P (Instituts Médico-Pédagogiques). Pour les adolescents il existe au sein de l'IME, l'IMPro (Institut Médico-Professionnel).

Pour les adultes il existe plusieurs solutions en fonction de leurs capacités.

Pour ceux qui peuvent éventuellement apprendre un métier une orientation vers un ESAT (Etablissements et Services d'Aide par le Travail) est préconisée. Sinon il existe des lieux de vie adaptés à leurs besoins et leurs difficultés, par exemple les maisons d'accueil spécialisées (MAS).

Le travail de l'orthophoniste au sein de l'équipe pluridisciplinaire sera d'aider la personne à développer ses compétences en matière de communication et de langage.

2. L'adolescence

Après ces quelques données sur la déficience intellectuelle intéresserons-nous au concept d'adolescence. Il concerne en effet la population visée par notre recherche.

Nous tenterons tout d'abord de définir ce concept complexe, puis nous étudierons les différents points de vue des disciplines qui l'ont étudié. Nous finirons cette partie en nous interrogeant sur ce qu'est l'adolescence de nos jours.

2.1. Définition

Si l'on se réfère au dictionnaire de l'académie française (neuvième édition), l'adolescence est une « *période de la vie où l'être humain, parvenant à la puberté, mûrit jusqu'à l'âge adulte* »¹⁵. Il s'agirait donc d'une étape intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte. En latin « *adolencere* » signifie « grandir ».

L'adolescence, en tant que concept, n'est pas un phénomène universel et n'est pas apparu de tout temps dans nos sociétés occidentales. Les historiens, les sociologues et les psychologues s'accordent pour dire que ce concept est apparu entre la fin du XIXème siècle et le début du XXème. C'est un concept qui s'est construit socialement d'une part mais aussi culturellement.

2.2. Les théorisations s'articulent autour de quatre modèles principaux

2.2.1. Le modèle sociologique

La sociologie étudie la jeunesse plus que l'adolescence. Elle raisonne en termes de classe d'âge. Elle étudie des phénomènes tels que les phénomènes de groupe ou la délinquance. Elle étudie les moyens employés par l'individu pour trouver une identification, une protection, un rôle social. Selon l'anthropologue américaine Margaret Mead, « *plus la société est complexe, plus l'adolescence est longue et conflictuelle* »¹⁶.

2.2.2. Le modèle physiologique

Ce modèle correspond à la puberté. Les découvertes du rôle de l'hypophyse en 1886 par Pierre Marie et peu après de l'existence des hormones en 1905 par Starling, sont une avancée importante pour la compréhension des mécanismes physiologiques qui se mettent en place à cette période de la vie.

Les signes sont différents entre la fille et le garçon. Chez la fille les premiers signes pubertaires sont les modifications des seins et les modifications vulvaires, la pilosité et l'acné,

¹⁵ http://nouveau-dictionnaire.la-connaissance.net/definition-nouveau-dictionnaire_mot-adolescence_3_a_d_573.html

¹⁶ jeje.ifsu.free.fr/psychiatrie/la-psychologie-de-l-ado.doc

une poussée de croissance et enfin les menstruations. Chez le garçon de 12/13 ans jusqu'à 16/18 ans elle se manifeste par l'apparition de la pilosité, l'augmentation de l'appareil génital, la première éjaculation étant le signe de la puberté.

2.2.3. Les modèles cognitifs et éducatifs

Pendant longtemps la discipline qui a prédominé dans le domaine d'étude de l'adolescence a été la psychologie du développement. Elle l'envisageait en terme de genèse (donc par croissance ou par stades). L'adolescence était pour ces psychologues une étape naturelle que tout le monde devait traverser. Ce n'était qu'une étape parmi d'autres. Cela écartait toute autre considération, notamment sociale (alors que l'on sait depuis que l'adolescence n'est pas un phénomène universel).

On leur doit l'élaboration des caractéristiques de l'âge de l'adolescence donc un point de vue plutôt descriptif.

On pourra citer les travaux :

- De H. Wallon

Pour lui, le développement de la personnalité de l'enfant se présente comme une succession de stades. La tranche d'âge de 11 à 16 ans correspond au stade de l'adolescence. Celui-ci voit le renouveau des investissements intellectuels. La puberté amène un réajustement du schéma corporel. C'est un stade de remaniement et d'achèvement de la construction de la personnalité. C'est le dernier stade.

- De J. Piaget

La période de l'adolescence correspond chez Piaget au stade des opérations formelles (12-16 ans). Ce stade est caractérisé par le raisonnement hypothético-déductif. L'adolescent est capable de se dégager du réel et de prendre en compte ce qui est possible. Le réel devient un cas particulier du possible. Les structures logiques (classification et sériation) sont acquises.

2.2.4. Le modèle psychanalytique

Le pionnier des travaux sur l'adolescence en psychanalyse est Freud.

En 1905 il publie les trois essais sur la théorie de la sexualité. Il y fait un rapprochement entre la puberté et l'adolescence.

Pour lui la puberté est le « *signe de la fin d'enfance, la condition de l'achèvement de la maturation* »¹⁷. C'est un moment « *de reprise de l'activité libidinale infantile caractérisé par la problématique œdipienne et le renoncement à l'inceste* »¹⁸. Cette reprise se caractérise par la manifestation d'un deuxième complexe d'Œdipe, en suspens depuis la manifestation du premier, lors de la petite enfance. En effet, « *la puberté remet en question l'équilibre sur*

¹⁷ MARTY, F., (2006), « L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse », dans *L'évolution psychiatrique*, volume 71, Elsevier Masson, p.253

¹⁸ Idem

lequel l'enfant s'était construit durant la fameuse étape de latence (à partir de la résolution du complexe d'Œdipe) et elle introduit une nouvelle forme de stabilisation de ses instances psychiques, qui est celle-là même avec laquelle l'adulte devra faire »¹⁹. Cette période entraîne chez l'adolescent des sentiments d'angoisse et de culpabilité, qu'il devra affronter pour dépasser le complexe d'Œdipe.

Des psychologues et des psychanalystes reprendront les travaux de Freud de façon plus ou moins critique. Ils « insisteront sur deux éléments essentiels, à leurs yeux, caractérisant l'adolescence : une redéfinition identitaire et un bouleversement pulsionnel »²⁰. Selon Quentel (2011), « on assiste à l'adolescence à la refondation des identifications »²¹, correspondant selon Freud à « un remaniement d'expériences antérieures »²². « Par ailleurs, celui qui était jusque-là un enfant vient se confronter à la génitalisation de ses pulsions. Du même coup il découvre véritablement l'autre sexe et redéfinit l'ensemble de ses rapports avec autrui »²³. Le bouleversement pubertaire provoque une tourmente dans laquelle se trouve pris l'adolescent.

Avec les travaux de P. Blos et d'E. Kestemberg, psychanalystes, on passe de la notion de crise d'adolescence à la notion de processus adolescent. « L'adolescence n'est plus seulement et simplement un âge, c'est avant tout un processus psychique qui participe au développement de l'homme, caractérisé par la reviviscence des éprouvés œdipiens qui se manifeste à la puberté sous la forme de l'Œdipe pubertaire »²⁴. La psychanalyse se distingue alors de la sociologie. « L'adolescence n'est donc plus seulement un phénomène social (...) elle devient une part déterminante de l'évolution de l'humain vers son destin de sujet »²⁵ et « participe de façon essentielle au processus de subjectivation »²⁶.

Ces quatre modèles sont complémentaires et permettent de mieux comprendre le processus d'adolescence dans sa globalité.

2.3. L'adolescence aujourd'hui

Une des principales questions que se pose l'adolescent est : « Que vais-je devenir ? » Devenir quelqu'un c'est vivre et franchir plusieurs étapes, notamment la recherche identitaire, la socialisation et la quête d'autonomie.

2.3.1. La quête d'identité

« La recherche d'identité est de loin le processus dynamique qui caractérise le plus l'adolescence »²⁷. Ce processus est fait de changements (la séparation d'avec les parents), de

¹⁹ QUENTEL, J.-C., (2011), *L'adolescence en marge du social*, éditions Fabert, p.17

²⁰ QUENTEL, J.-C op. cit., p.17

²¹ Idem

²² Idem

²³ Idem

²⁴ MARTY, F., op. cit., p.255

²⁵ Ibid. p.256

²⁶ Ibid. p.256

²⁷ DELAGRAVE, M., (2005), *Ados : Mode D'emploi*, Editions De L'hôpital Sainte-Justine, p.29

deuils (de l'enfance, ...), ce qui suscite beaucoup d'interrogations auxquelles devra faire face l'adolescent. « *Selon le pédopsychiatre Michel Lemay, l'identité est précisément la somme des réponses que l'adolescent parvient, au fil des ans, à donner à ces questions* »²⁸.

C'est à ce moment-là que s'établira la personnalité de l'adolescent (en psychanalyse on parlera de constitution finale de la structure psychique : perverse, névrosée ou psychotique). Elle dépendra notamment de sa capacité à se forger ses propres opinions, en s'appuyant sur ses nouvelles capacités intellectuelles (raisonnement, subjectivation, abstraction) et sur la fin de sa représentation de la toute puissance de ses parents. Ceux-ci apparaissent avec leurs failles, pointées désormais par l'adolescent.

2.3.2. La place des pairs

La place des autres est primordiale. Si l'adolescent ressent le besoin de se distinguer de ses parents et de tester les limites de l'autorité, il se conformera au contraire très bien aux normes et aux exigences de son groupe d'amis. Les relations parents/enfants évoluent, les amis et les amours prennent à présent une place importante dans la vie sociale de l'adolescent.

2.3.3. L'autonomie

Elle se construit en plusieurs étapes. Elle est essentielle pour que l'adolescent puisse préparer et construire son avenir. A notre époque, nous sommes autonomes plus vite dans certains domaines par rapport à autrefois mais beaucoup moins dans d'autres, notamment en ce qui concerne l'autonomie financière qui n'est pas forcément acquise à 18 ans. Cela est dû en partie à la hausse de la durée des études mais aussi au contexte économique et social.

Ce qui pose la question de la différence de statut de l'adolescent, entre l'enfant et le jeune adulte. Aujourd'hui on mélange souvent les termes mineurs/adolescents et enfants ainsi que les termes adolescents/jeunes adultes.

En conclusion de cette partie sur l'adolescence on pourra citer à nouveau M. Delagrave, définissant l'adolescence comme étant « *essentiellement une remise en cause de sa propre identité par le sujet lui-même ; c'est un cheminement au cours duquel l'adolescent doit faire plusieurs deuils quant aux images de toute-puissance qu'il a eues de ses parents et quant à sa propre image. Deuil aussi de son enfance et de ses anciennes certitudes. Il s'agit d'un processus de séparation et d'individuation qu'il vit à l'égard de son entourage : il doit se reconnaître comme singulier, différent, avec un sexe, des émotions et des raisonnements qui se distinguent des autres* »²⁹.

²⁸ Ibid. p.30

²⁹ DELAGRAVE, M., op. cit., p. 29

3. L'évolution de l'adolescent présentant une déficience intellectuelle

Nous avons vu que la période de l'adolescence entraînait chez la personne des bouleversements d'ordre physique, psychique et relationnel.

Dans le cas de jeunes présentant une déficience intellectuelle, cette période entraîne encore plus de désarroi, aussi bien chez le jeune que chez ses parents et sa famille, voire chez les professionnels qui le suivent.

Très peu de recherches ont été effectuées sur l'évolution ou la manifestation de la déficience intellectuelle durant l'adolescence. Il est important d'y remédier, cette population ayant vu son espérance de vie augmenter depuis quelques années. Il y a donc davantage d'adultes présentant une déficience intellectuelle. Par conséquent, il est essentiel de pouvoir être en mesure d'envisager l'avenir de ces personnes sur différents plans : thérapeutique, éducatif, social, relationnel, professionnel...

3.1. Deux sortes d'approches : cognitivo-comportementale et psychodynamique

3.1.1. L'approche cognitivo-comportementale

Dans la première approche, « *la conception de la déficience intellectuelle (...) est celle d'un manque, d'une faille à combler par l'intermédiaire de mesures et de programmes éducatifs et rééducatifs* »³⁰. Les différents thèmes traités sont : l'image et l'estime de soi, l'autonomie, l'apprentissage d'un métier et la sexualité. Ces thèmes « *reflètent bien cette démarche centrée sur l'adaptation nécessaire des personnes présentant une déficience intellectuelle à la vie sociale* »³¹.

3.1.2. L'approche psychodynamique

Dans l'approche psychodynamique, « *domine l'idée selon laquelle la déficience intellectuelle, comme plus généralement les situations de handicap, compromettent le déploiement du processus adolescent* »³². Le rôle des parents est important : leurs positionnements et leurs inquiétudes vis-à-vis de la puberté ont une influence considérable dans la subjectivation de leur enfant.

Cette période éveille souvent chez les parents l'angoisse de l'avenir de l'adolescent, en particulier après leur disparition. Le principal risque pour ces jeunes, est « *qu'ils restent assujettis à l'image « d'éternels enfants » qui ne deviendraient donc jamais de véritables*

³⁰ PICON, I., (2009), « Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médico-professionnel (IMPRO) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI) » dans *ALTER, European Journal of Disability Research*, volume 3 n°4, Elsevier Masson, p.306

³¹ Idem

³² Idem

adultes»³³. Par ailleurs « ces jeunes ne sont que rarement considérés comme des sujets à part entière, des êtres désirants³⁴ ». D'où l'importance de proposer un suivi aux parents quand cela est nécessaire. Les professionnels qui suivent l'adolescent doivent également faire attention à cela.

3.2. Manifestations de la déficience intellectuelle lors de l'adolescence

3.2.1. Points communs avec l'adolescence « normale »

Pour les jeunes présentant une déficience intellectuelle, l'adolescence est également une période de transition.

- en ce qui concerne la puberté et les changements du corps.

Sauf exceptions, les jeunes présentant une déficience intellectuelle se retrouvent aussi confrontés à la puberté. Cette période entraîne des questionnements communs avec les adolescents « sans difficultés » : l'identité, les conflits avec les parents, les relations avec les pairs (avec ou sans déficience intellectuelle), la sexualité. Même si les réponses à ces questions et leurs problématiques sont différentes.

- en ce qui concerne la vie sociale.

Ces adolescents peuvent ressentir plusieurs besoins, comme avoir davantage de relations sociales en dehors du cercle familial, avoir plus d'autonomie, pouvoir s'opposer à leurs parents et aux adultes... ce qui n'est cependant pas toujours possible du fait de leurs difficultés.

3.2.2. Les difficultés spécifiques

Elles sont en lien avec la pathologie, le degré de déficience intellectuelle et avec la personne elle-même.

- dans l'autonomie (certains peuvent s'habiller, manger seuls, se déplacer en transports en commun. D'autres auront toujours besoin de la présence d'un adulte à leurs côtés).

- dans le langage : certains ont un langage oral fonctionnel et peuvent parfois avoir accès au langage écrit. D'autres n'auront toujours pas de langage oral fonctionnel à cette période.

- dans le développement cognitif.

Ils ont plus ou moins accès à l'abstraction, au second degré. Très souvent, notamment dans l'autisme, il y a une certaine rigidité de la pensée et une difficulté de généralisation.

- les troubles du comportement : certains sont agressifs envers les autres ou envers eux-mêmes, d'autres sont très passifs ...

- dans le développement « moral » : agressivité, délits qui peuvent être dus à l'incompréhension des codes de la société et à une mauvaise maîtrise des bons codes sociaux. Ils peuvent être dans la sensation d'être dans leur bon droit et de ne pas être en faute.

- dans le développement socio-émotionnel : difficultés d'assimilation à un groupe, dépendance vis-à-vis des parents.

³³ Ibid. p.307

³⁴ Ibid. p.307

Conséquences possibles de ces difficultés: angoisse, hyper/hypoactivité, dépression, obsessions, agressivité.

3.3. Evolutions des manifestations de la déficience intellectuelle

Afin de mettre en valeur que la déficience intellectuelle concerne des profils très diversifiés, pour cette partie nous avons choisi d'évoquer ses manifestations au regard de quelques pathologies sélectionnées. Cela n'est pas une liste exhaustive.

3.3.1. Le retard mental léger.

Nous l'avons vu, la plupart des personnes présentant une déficience intellectuelle ont un retard mental léger.

L'adolescence est l'époque où les liens extrafamiliaux se développent. Les relations avec les pairs, la constitution de groupes d'amis et la découverte de l'intimité sont incontournables.

Or les personnes qui ont un retard mental léger ont un réseau social deux fois moins important que leurs pairs « sans problèmes ». Ils peuvent souffrir du fait d'avoir peu d'amis, et souffrir à cause du regard négatif et des préjugés des autres. L'isolement a un impact sur leur bien être et leur estime d'eux-mêmes. Il peut occasionner des troubles de type dépressif, notamment parce qu'il favorise une douloureuse prise de conscience du handicap.

3.3.2. La trisomie 21

C'est la cause génétique la plus fréquente, soit 22% des déficiences intellectuelles d'origine connue. C'est pourquoi elle sert souvent de référence dans de nombreux ouvrages consacrés à la déficience intellectuelle.

Le domaine d'apprentissage le plus étudié dans la trisomie est celui du langage oral (syntaxe et production). Il apparaît qu'il existe de très grandes différences interindividuelles qui augmentent en même temps que l'âge chronologique. De manière générale chez l'adolescent trisomique la compréhension est supérieure à la production. Le domaine du langage oral le plus touché est en général la syntaxe. Mais selon Roberts, Price et Malkin (2007), « *les adolescents trisomiques continuent à augmenter la longueur moyenne de leurs énoncés, ainsi que la complexité syntaxique des phrases, jusqu'à l'âge de 20 ans au minimum et ne semblent pas atteindre de « plafond syntaxique* »³⁵. En revanche, la compréhension du vocabulaire est plutôt un de leurs points forts, surtout quand il concerne les situations et les expériences de vie. Ce qui témoigne du rôle favorable de l'environnement dans lequel ils vivent et ce qui leur permet de s'insérer plus facilement dans la société.

3.3.3. Le polyhandicap

³⁵ HAELEWYCK, M.C., GASCON, H., (2010), *Adolescence et retard mental*, De Boeck, p.65

Une question cruciale se pose concernant le statut des adolescents polyhandicapés : peut-on dire qu'ils sont des adolescents à part entière ? Doit-on les considérer comme des enfants ? Comme de futurs adultes ? (Cf. en annexes quelques questionnaires proposés à des professionnels d'un IME). « Certains auteurs comme Misès (1995) ou Voizot se demandent s'il est possible de parler de processus d'adolescence dans les cas de polyhandicap »³⁶. Pour Gutton (1993), « la puberté a un effet sur le vécu du handicap et (...) le handicap a des effets sur la puberté³⁷ ». Le handicap est souvent surinvesti jusqu'à ce qu'il devienne ce qui est familier, quotidien et il est « banalisé ». Par conséquent, quand arrive la puberté, celle-ci apparaît comme ce qui est étrange, effrayant. Le statut de personne handicapée empêche le processus adolescent et empêche de devenir un homme ou une femme à part entière.

Pour Sausse, surtout dans le cas de personnes lourdement handicapées, leur est souvent attribué un statut « d'éternel enfant ». Pour elle, le handicap entrave « les processus habituels de séparation à l'adolescence »³⁸. En ce qui concerne l'entourage elle constate très souvent un déni de la sexualité, perçue comme étant monstrueuse. Or la sexualité fait partie du processus de subjectivation qui ne peut donc pas aboutir dans ce cas.

Mais les changements qui construisent le psychisme des adolescents polyhandicapés ne concernent pas uniquement les changements d'ordre biologique. Ils sont aussi sociologiques et relatifs à leur activité propre, leur personnalité. Le but est de savoir comment la construction de leur personnalité et la réalisation d'un équilibre relationnel peut leur être possible, malgré leurs difficultés.

Selon une étude de Scelles³⁹, on peut noter des indices de l'existence d'un changement psychique à la puberté de cinq sortes :

- des investissements affectifs extrafamiliaux.
- l'évolution des liens aux autres
- des manières différentes de gérer les frustrations (colères plus explosives) (...) témoignant d'une souffrance de ne pouvoir « agir » ; « dire » ; « se faire comprendre ».
- une conscience plus clairement et bruyamment exprimée de la pathologie et de ses conséquences. Par exemple on peut voir dans leur regard une certaine souffrance.
- des choix plus explicitement et plus bruyamment énoncés.

Le statut qu'on leur accorde joue un rôle important. Le fait de ne leur accorder aucune pensée, aucun désir, la surprotection et le maintien dans une forme totale de dépendance entrave le processus d'adolescence plus encore que les difficultés mêmes du jeune polyhandicapé.

3.3.4. L'autisme, une particularité

La principale particularité de l'autisme est qu' « il y a une très grande variabilité entre les jeunes enfants et les adolescents présentant un trouble dans le spectre de l'autisme. Cela aussi bien au niveau de la présentation clinique, en termes de symptômes, mais aussi en termes de gravité. Il y a de très grandes différences interindividuelles par rapport aux

³⁶ SCELLES, R., AVANT, M., et al., (2005), « Adolescence et polyhandicap : regards croisés sur le devenir d'un sujet », dans *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Elsevier, volume 53, n° 6, p.291

³⁷ Idem

³⁸ Idem

³⁹ Ibid. p.293

capacités de communication verbales ou non verbales et au niveau des relations interpersonnelles et de la socialisation à l'adolescence»⁴⁰. La déficience intellectuelle peut être de différents degrés, voire au contraire ne pas apparaître du tout, les autistes de haut niveau ayant par exemple une intelligence très élevée.

Dans l'autisme, les habiletés sociales sont toujours défaillantes. Il faudra repérer les difficultés liées à l'adolescence et celles relevant de la pathologie. A l'adolescence, les personnes autistes changent. Le désir d'interagir, de découvrir l'autre peut émerger mais ils ne possèdent pas tous les codes pour que cela fonctionne. En conséquence cela peut occasionner de la frustration, voire une dépression. « *Bien gérer cette période est un gage d'avenir avec une qualité de vie, basée sur le respect de cette personne avec ses possibilités et ses limites* »⁴¹.

3.3.5. Conclusion

Il existe une très grande variabilité entre les adolescents avec déficience intellectuelle. L'évolution est imprévisible : pour 1/3 des cas on constatera une amélioration, pour 1/3 une stagnation et le dernier 1/3 une régression de leur développement global.

Nous avons évoqué dans les grandes lignes les difficultés éventuelles, rencontrées par des adolescents présentant une déficience intellectuelle selon leur pathologie. Mais en pratique, même s'il faut garder à l'esprit ces difficultés, le plus important est de ne pas oublier que chaque adolescent a son propre fonctionnement. Il est important de le comprendre afin de mettre en place pour lui la prise en charge la plus adaptée et la plus efficace possible.

3.4. Prise en charge

Il se dégage des observations précédentes qu'il faudra dans la prise en charge prendre en considération les points suivants : les difficultés spécifiques (langage, comportement, capacités cognitives ...), le besoin de relations sociales hors du contexte familial, la notion de solitude, de bien-être, voire de dépression, la prise de conscience du handicap et le regard porté sur lui par lui-même et les autres.

Les professionnels qui entourent les adolescents avec déficience intellectuelle sont les éducateurs spécialisés, les psychologues, les psychomotriciens, les orthophonistes, les médecins (psychiatres, ...), les infirmiers, les enseignants spécialisés ...

3.4.1. Besoin de soutien

Une prise en charge psychothérapeutique pourra être envisagée :

- pour les adolescents avec déficience intellectuelle dans les cas de dépression ou de mal-être.

⁴⁰ VAN DER GAAG, R., (2006), « L'autisme à l'adolescence : une période de transition avec ses risques, mais aussi avec ses possibilités », dans *L'adolescent et l'adulte avec autisme : comprendre pour agir. Actes du colloque du 26-27 janvier 2006*, ADAPEI 79 p.70

⁴¹ VAN DER GAAG, R., Op. cit., p.74

- pour les parents qui ont besoin d'être écoutés et entourés, surtout au moment de la puberté qui active souvent chez eux l'angoisse de l'avenir, surtout après leur décès.
- pour les frères et sœurs, surtout s'ils sont en train de vivre eux-mêmes la période de l'adolescence.

Il ne faut pas oublier que les professionnels qui suivent l'enfant peuvent aussi avoir besoin de conseils ou de soutien.

3.4.2. Transition vers l'état d'adulte

Le suivi des adolescents ayant une déficience intellectuelle doit amener à préparer l'état d'adulte. Pour ceux qui le peuvent, l'apprentissage des bases de certaines professions en IMPRO (en horticulture, en blanchisserie par exemple) est possible.

Les questions de l'autonomie, de l'indépendance et du placement seront à traiter au niveau de l'équipe pluridisciplinaire, de la famille et du jeune qui doit dans son intérêt être sollicité le plus possible quand il s'agit de son avenir. Il est important qu'il puisse faire des choix. Dans les faits il y a eu ces dernières années beaucoup de progrès, surtout au niveau de la formation mais il y a encore beaucoup à faire, notamment en matière d'emploi.

3.4.3. Prise en charge orthophonique

L'objectif de l'orthophoniste

L'orthophoniste a pour objectif de travailler l'accès à la communication (verbale et non verbale), voire le langage écrit lorsque cela est possible. Pour cela, il doit en donner les moyens et l'envie à la personne déficiente.

Les trois principes de la prise en charge selon Rondal (1996)

- « *systématique (envisager tous les constituants du système langagier)*
- *longitudinale (se dérouler selon une importante dimension de temps)*
- *séquentielle cumulative (certaines acquisitions doivent nécessairement se faire avant d'autres pour des raisons de complexité relative ; elles constituent dans de très nombreux cas, des prérequis pour les acquisitions ultérieures) »⁴².*

La rééducation orthophonique

Après que les bases prélinguistiques sont posées, l'orthophoniste peut commencer un travail axé sur le langage oral.

- un travail praxique (dans les cas de dysfonctions oro-faciales, d'hypotonie, de macroglossie par exemple dans le cas de la trisomie 21).
- le lexique : vocabulaire fonctionnel qui permet à l'enfant de nommer et de connaître les personnes, objets de son environnement.

⁴² RONDAL, J.-A., (1996), *Faire parler l'enfant retardé mental*, Editions Labor, p.13

- l'articulation : elle est essentielle pour l'intelligibilité du sujet et le contrôle de ses mouvements articulatoires.
- la syntaxe et la « *grammaticalisation du discours* »⁴³ : en premier lieu, il s'agira de travailler la relation et la coordination entre les mots et leur ordre. Ensuite il faudra travailler l'utilisation des mots outils puis la compréhension et la production des flexions verbales et nominales.
- il est important que le travail réalisé ait du sens dans la vie quotidienne du patient.

Les moyens, les outils, les aides

L'orthophoniste peut s'appuyer sur des moyens alternatifs ou augmentatifs de la communication. Par exemple :

- l'utilisation des gestes de la langue des signes française
- les pictogrammes (que l'on retrouve dans les programmes Makaton ou PECS ...)
- le jeu
- les formes graphiques
- la méthode verbo-tonale, ...

L'approche multicanale sera à privilégier pour la rééducation des enfants présentant un retard mental.

Enfin l'orthophoniste devra continuer à s'adapter à l'enfant et à collaborer avec les autres professionnels qui suivent l'enfant et la famille.

⁴³ Ibid. p.83

Conclusion de la première partie

Dans cette partie, nous avons cherché à définir deux des concepts centraux de notre mémoire, à savoir la déficience intellectuelle et l'adolescence. Nous avons mis en avant les incidences qu'ils pouvaient avoir l'un sur l'autre. Ce qu'il ressort de nos recherches, c'est qu'il est essentiel de prendre en compte la personne adolescente présentant une déficience intellectuelle et son entourage, afin d'envisager au mieux son avenir.

Nous avons terminé cette partie sur la prise en charge orthophonique, dont la base est l'évaluation. Intéressons-nous à présent aux liens qui existent entre la déficience intellectuelle et l'évaluation.

Partie II : Evaluation et déficience intellectuelle

Introduction de la deuxième partie

La partie pratique de ce mémoire portera sur l'évaluation de la compréhension du genre et du nombre chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle. L'objectif de cette partie sera donc de décrire, de replacer et de coordonner chacun des trois thèmes de ce sujet : la compréhension du langage oral en général et du genre et du nombre en particulier ; les problématiques liées à la particularité de l'évaluation chez les personnes présentant une déficience intellectuelle ; et l'évaluation en orthophonie.

Pour ce faire, dans cette deuxième partie nous nous intéresserons d'une part au développement du langage oral (chez les enfants normaux et chez les enfants déficients) pour ensuite isoler le module syntaxique (et plus particulièrement le genre et le nombre). D'autre part nous nous intéresserons à la façon dont les différents professionnels travaillant avec les enfants et adolescents envisagent l'évaluation. Enfin, nous accorderons une attention particulière au bilan orthophonique.

1. Développement du langage oral

Dans cette partie, nous nous intéresserons à l'évolution du langage oral chez l'enfant déficient pour en dégager les spécificités. Pour cela, nous donnerons d'abord quelques éléments du développement normal du langage oral. Enfin, nous donnerons quelques éléments sur le langage oral de l'adolescent tout-venant, afin de pouvoir par la suite comparer avec la population sélectionnée pour notre étude.

1.1. Quelques repères sur le développement normal du langage oral

Pour cette partie concernant le développement normal du langage oral, nous définirons l'approche modulaire du langage oral du psycholinguiste J.-A. Rondal ; nous nous intéresserons plus précisément aux modules « morphologique » et « syntaxique » ainsi qu'au genre et au nombre.

1.1.1. Modules composant le langage oral : approche de Rondal

Pour Rondal, « *le langage est le produit de l'intégration de plusieurs composantes ou sous-systèmes : (1) Le niveau phonologique regroupe les sons propres à une langue (appelés phonèmes) ; (2) Le niveau morpho-lexicologique reprend les éléments lexicaux ou mots de la langue lesquels constituent le lexique ou vocabulaire. C'est le « dictionnaire mental » ; (3) Le niveau morpho-syntaxique (ou grammatical, au sens étroit) concerne la réalisation des structures complexes de sens sous forme de séquences organisées de lexèmes ; (4) Le niveau pragmatique regroupe une série de sous-fonctions visant à agir sur ou à influencer l'interlocuteur ; (5) Reste le niveau du discours au sens d'énoncé supérieur en taille à la phrase et considéré du point de vue de son organisation informationnelle* »⁴⁴.

1.1.2. Module morphologique

Il existe deux niveaux : le niveau morpho-lexicologique et le niveau morpho-syntaxique (ou grammatical, au sens étroit).

Dans la langue française, la majorité des mots sont plurimorphémiques. Ces morphèmes apportent des informations sur le sens et la catégorie syntaxique des mots. Vers 2/3 ans, la maîtrise des règles morphologiques va permettre à l'enfant de passer d'un lexique de 50/100 mots à un lexique de 500/600 mots. Vers 6 ans : le stock lexical peut atteindre 14000 mots.

On distingue :

⁴⁴http://jeanarondal.com/Jean_A._Rondal/Publications_files/Le%20de%CC%81veloppement%20du%20langage%20oral.pdf p.2

- LES MORPHEMES GRAMMATICaux

- libres : prépositions, conjonctions, pronoms, articles
- liés : affixes. Ils sont organisés en deux sous-catégories : affixes flexionnels qui véhiculent le genre, le nombre, le tps (ex « r » pour le futur, « s » pour le pluriel...) et les affixes dérivationnels.

- LES MORPHEMES LEXICAUX (ils ont une fonction sémantique).

- de type préfixe : re- (recouper) ; de- ; a- (privatif) ...
- de type suffixe : -able -ement

Les flexions sont principalement liées à l'organisation syntaxique alors que le système dérivationnel est principalement lié à la sémantique.

La mise en place chez l'enfant de règles flexionnelles se fait d'abord par l'utilisation de formes fléchies régulières qu'il surgénéralise, puis par l'identification des formes irrégulières.

1.1.3. Module syntaxique

Les enfants utilisent une syntaxe spontanée correcte dès 4/5ans mais c'est un savoir implicite.

La compétence métasyntaxique est définie par Gombert comme étant « *la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire* ». ⁴⁵ C'est la capacité de l'individu à pouvoir juger du caractère grammatical ou agrammatical d'un énoncé.

Les jeunes enfants ont un comportement épisyntaxique. Vers 2/3 ans, l'ordre canonique importe peu. A cet âge, ils acceptent des énoncés de type « mange le chat la souris ».

Vers 4 ans, l'enfant prend en compte l'ordre des mots et refuse ce type d'énoncé. Il refuse également des énoncés de type « le monsieur lit un avion » car il y a violation de la relation verbe/objet. Mais il peut aussi refuser les énoncés tels que « mon grand-père conduit un tracteur rouge » s'ils sont non conformes à leur expérience personnelle. L'ordre des mots et la signification permettent à l'enfant de juger du caractère syntaxique ou non d'un énoncé.

Vers 6/7ans, l'enfant peut enfin dissocier signification et organisation de la structure (et donc accepter « le chat est bleu » et refuser « bleu est le chat »).

On parle de contrôle métasyntaxique quand on considère que l'enfant exerce un contrôle délibéré sur un énoncé asyntaxique du point de vue grammatical.

C'est vers 6/7 ans, avec l'entrée dans la lecture que l'enfant va pouvoir reformuler syntaxiquement un énoncé.

1.1.4. En ce qui concerne le genre et le nombre

Ce sont deux notions appartenant à la fois au module morphologique (morphologie flexionnelle et morphologie contextuelle), au module syntaxique et au module lexical. L'apprentissage de ces deux notions dépend donc à la fois des règles de grammaire de la langue française et du sens. En français, les classes lexicales susceptibles d'exprimer le genre

⁴⁵ http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/73/06/13/PDF/ORTH_2012_Casteres.pdf p.31

ou le nombre sont : le nom, le pronom, l'adjectif et le participe (pour les deux), et le verbe (pour le nombre).

Pour le nombre, on doit « *distinguer entre l'opposition conceptuelle « unique / multiple » et l'opposition grammaticale « singulier / pluriel », et pour le genre, entre la catégorisation grammaticale, arbitraire, et la double opposition sémantique « sexué / non sexué » et « sexe masculin / sexe féminin », que peut éventuellement refléter le genre grammatical dit « naturel »* »⁴⁶, ce qui peut rendre difficile leur acquisition. En effet, il peut être difficile de comprendre pour un enfant que « foule » est à mettre au singulier et « gens » au pluriel. De même, il peut leur être difficile de comprendre comment un référent non-sexué peut être caractérisé « *comme étant de sexe masculin [ou] de sexe féminin* »⁴⁷ ; par ailleurs « *la catégorie grammaticale du genre n'est liée au concept sémantique que pour peu de noms, tels que femme (f.), homme (m.)* »⁴⁸. Il n'existe pas de profil de développement standard de l'acquisition du genre et du nombre. Toutefois, en ce qui concerne le nombre, dans une étude réalisée avec Berko et Kail, Michel Fayol fait la remarque que « *l'acquisition du nombre est fortement liée à l'apprentissage du langage écrit* »⁴⁹. Ce qui signifie que l'entrée dans le langage écrit et le travail sur la grammaire et l'orthographe favorisent fortement cette acquisition. « *Totereau et coll. (1997) ont étudié l'apprentissage de la morphologie du nombre des noms et des verbes par des enfants de la première à la troisième années primaires. La compréhension et la production de la morphologie nominale (« Ø » versus « s ») et verbale (« Ø » versus « nt »), ont été testées à l'aide d'épreuves inspirées de Berko (1958). Les résultats ont essentiellement montré que :*

- *la performance en compréhension était plus précoce et meilleure qu'en production ;*
- *les réussites avec les noms étaient à la fois plus précoces et plus fréquentes qu'avec les verbes* »⁵⁰.

En ce qui concerne les personnes déficientes intellectuelles il n'existe pas d'étude ciblée sur ce domaine, aussi nous nous intéresserons aux résultats de nos passations dans la partie pratique.

1.2. Chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle

Les difficultés rencontrées par l'enfant déficient sont en lien avec d'une part le syndrome et d'autre part le déficit du fonctionnement intellectuel. Avant l'âge de 20 mois, la maturation cérébrale n'est souvent pas terminée.

Pour cette partie nous reprendrons une nouvelle fois l'approche modulaire de Rondal. Celui-ci pose le problème du « délai-différence » : « *il est difficile de savoir si les troubles langagiers ne correspondent qu'à un retard, purement chronologique, par rapport au développement du langage de l'enfant normal, ou s'il existe des difficultés spécifiques, indiquant l'existence*

⁴⁶ <http://aile.revues.org/4936> p.2

⁴⁷ Ibid., 3

⁴⁸ Ibid., 3

⁴⁹ Rééducation orthophonique, 2003, n°213, *Langage écrit : morphologie et conscience morphologique*, dirigé par M.-P. Thibault, Fédération Nationale des Orthophonistes

⁵⁰ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000190/0000.pdf> p.92

d'un fonctionnement langagier différent »⁵¹. La question est donc de savoir si certains traits du développement du langage sont simplement retardés ou si, plus que d'être retardé, le développement suit un parcours inhabituel et particulier.

Rondal précise que l'on n'est pas encore en mesure de répondre à cela de façon certaine. Ce dont on est certain, c'est que dans de nombreux cas les enfants déficients n'atteindront pas un niveau de langage semblable à leurs pairs. L'enfant déficient est souvent en retard d'au moins deux ans.

1.2.1. Les aspects phonétiques et phonologiques

Au niveau du développement phonétique, c'est-à-dire du babillage on ne constate pas de grandes différences avec celui de l'enfant normal. Mais il faut savoir que sur ce sujet il y a eu très peu d'études et elles concernaient seulement les enfants porteurs de la trisomie 21. En ce qui concerne le développement phonologique, donc le développement des phonèmes après 1 an qui se fait en lien avec l'apparition des premiers mots conventionnels, on constate plus de différences. L'acquisition des sons et des phonèmes semble se faire dans le même ordre que chez les enfants normaux, mais est décalée dans le temps.

Les difficultés portent sur les trois niveaux de la parole: la soufflerie vocale, la phonation ou encore l'articulation. Elles peuvent être dues à des atteintes anatomo-physiologiques de plusieurs ordres :

- des malformations ou dysfonctionnements organiques : par exemple une hypotonie généralisée touchant aussi la respiration.
- des atteintes : du larynx, de l'étage supra-laryngé (les dents, la bouche, la langue, les cavités nasales)... Par exemple la macroglossie dans la trisomie 21 entraîne, entre autres, des troubles de l'articulation.
- des malformations nerveuses : atteintes du système nerveux central et du système nerveux périphérique touchant la motricité et la sensorialité.
- des troubles du rythme de la parole de type bégaiement ou bredouillement.
- des troubles de l'audition (par exemple dans la trisomie : la résistance réduite face aux infections et notamment les otites répétées. On sait que chez l'enfant normal elles ont un impact sur le développement du langage oral pouvant contribuer à occasionner un retard de parole).

1.2.2. Aspects lexico-sémantiques

L'apparition des premiers mots arrive tardivement, entre 18 et 30 mois. Le retard de développement touche aussi bien la production que la compréhension.

Il est préférable dans les études et les observations de raisonner en terme d'âge mental plutôt qu'en terme d'âge chronologique. En effet, on observe peu de différences quantitatives ou qualitatives au niveau du vocabulaire de base tant en compréhension qu'en production quand

⁵¹ MAISONNEUVE, A.-C., (2006), *Pictogrammes et Déficience Intellectuelle : un outil pertinent ?* Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Nantes p.21

les enfants sont appariés en terme d'âge mental. De plus, dans certaines études, on constate que chez les sujets déficients plus âgés le vocabulaire est souvent plus varié car ils ont une plus grande expérience de vie en général.

Selon les conclusions de l'expérience de Clark (1973), citée dans l'ouvrage Langage et communication chez les handicapés mentaux de Rondal, l'apparition des premiers mots suit à peu près le même ordre développemental que les enfants normaux (en premier les mots sociaux, puis les noms des personnes de l'entourage et des objets de l'environnement de l'enfant).

Une cause probable qui pourrait expliquer le retard chronologique dans le développement lexical évoquée par Rondal est « *un déficit dans la saisie de la relation entre les objets, personnes, situations et évènements, et les mots qui les symbolisent* »⁵².

1.2.3. Aspects syntaxiques

Comme c'est souvent le cas dans le développement général de l'enfant, la compréhension syntaxique précédera la production. Nous verrons tout de même en premier la production afin d'apporter davantage de matière en ce qui concerne la compréhension syntaxique, un des objets de ce mémoire.

En production

Rondal cite la *Longueur Moyenne des Productions Verbales* (LMVP) comme indice du niveau général de développement syntaxique. En effet selon lui « *toute nouvelle connaissance grammaticale exprimée par l'enfant aboutit à accroître la longueur des énoncés* »⁵³.

Cet indice correspond « *au rapport du nombre de monèmes présents dans un échantillon sur le nombre d'énoncés* »⁵⁴. Chez les enfants déficients c'est un indice de développement valable jusqu'à l'âge de huit à dix ans.

Des études comparatives entre des enfants normaux et des enfants trisomiques montrent que pour ces derniers l'élévation en LMPV est plus lente, ils « *produisent une majorité d'énoncés comportant un ou deux monèmes aux environs de quatre ans. Ils atteignent deux monèmes et plus en moyenne aux alentours de 6 ans et demi et plus tard. Le même développement est effectué par les enfants normaux entre approximativement 23 et 30 mois* »⁵⁵.

Mais il faut prendre du recul face à ces résultats ne concernant que les enfants trisomiques et s'arrêtant à l'âge de 10 ans seulement dans cette population.

Si l'on apparie les enfants trisomiques avec les enfants normaux sur la base du LMPV on ne constate pas de grandes différences. Par ailleurs « *l'allongement progressif et la complexification transformationnelle des énoncés suit avec l'âge* »⁵⁶. La progression est la

⁵² RONDAL, J.-A., (1995), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, Editions Mardaga, p.52

⁵³ Ibid. p.64

⁵⁴ MAISONNEUVE, A.-C., (2006), op. cit., p.23

⁵⁵ RONDAL, J.-A., (1995), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, op. cit., p. 65

⁵⁶ Ibid. p.68

même chez l'enfant déficient et chez l'enfant de même âge mental : il faut d'abord qu'ils comprennent le mot puis qu'ils le répètent pour enfin l'utiliser spontanément.

Venons-en à présent aux différences majeures. Elles concernent plus particulièrement « *certain aspects plus avancés du développement syntaxique* »⁵⁷. On constate chez les enfants retardés mentaux une moindre utilisation des articles indéfinis ou des pronoms. Ils utilisent moins le principe de surgénéralisation et font moins d'erreurs de régularisation, qui favorisent le développement syntaxique et lexical. Les constructions verbales sont plus simples et plus stéréotypées, on constate donc chez ces enfants une moindre prise de risque donc moins de progrès. Les phrases interrogatives sont élémentaires, par exemple l'enfant utilisera davantage l'intonation : « tu viens ? » plutôt que « viens-tu ? ». Ils font un moindre usage des auxiliaires et des phrases négatives. Ils favorisent la coordination à la subordination.

Compréhension

Afin de mieux nous représenter comment l'enfant déficient comprend le langage oral il est intéressant de savoir comment il comprend les énoncés syntaxiques.

Il existe peu d'études sur la compréhension syntaxique et grammaticale des personnes présentant une déficience intellectuelle. Dans le livre de Rondal certaines sont néanmoins évoquées.

Notamment celle de Bartel et al. (1973) dont l'objet d'étude était la compréhension d'une série de structures verbales de personnes déficientes âgées de 11 à 15 ans. Ils ont mis en évidence que les principales difficultés rencontrées concernaient les tournures passives et la compréhension de l'accord en nombre entre le sujet et le verbe.

D'autres études ont également pointé les difficultés de compréhension des phrases passives mais également des phrases négatives. Ce qui est étonnant c'est que dans le langage spontané des enfants trisomiques, par exemple, on constate qu'ils utilisent des phrases négatives. L'étude ne trouve pas d'explications valables à ce phénomène.

Pour les phrases passives, selon l'étude de Chipman (1977) les enfants et adolescents déficients âgés de 8 à 15 ans comprenaient environ 100% des phrases passives non réversibles dès 6 ans d'âge mental. Pour la compréhension des phrases passives réversibles il fallait attendre environ 9 ou 10 ans.

Au départ les enfants déficients s'appuient davantage sur des indices sémantico-pragmatiques voire morphologiques. L'ordre des mots ne les aide pas. Par la suite ils peuvent rester trop coller à celui-ci, ce qui peut expliquer le manque de compréhension des phrases passives réversibles, ou des phrases complexes comportant des compléments circonstanciels. Par exemple, dans un énoncé de type discours intégrant une dimension temporelle, il est difficile pour ces enfants et adolescents de percevoir que l'évènement qui apparaît en second lieu dans l'énoncé puisse être le premier à se dérouler dans le temps.

Concernant l'évaluation de la compréhension syntaxique, on peut dire qu'elle est beaucoup plus difficile à réaliser que celle en production.

⁵⁷ RONDAL, J.-A., (1995), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, op. cit., p. 69

Pour Rondal « *il faut trouver des moyens indirects mais valides et fiables de tester un processus purement interne* »⁵⁸. Les moyens sont :

- l'observation clinique : on note les réactions (réponses verbales ou non verbales, gestes, mimiques ...).

- la désignation d'images dans le cadre de batteries de tests (standardisées ou non).

Il existe différentes façon d'appréhender la tâche pour les personnes avec déficience intellectuelle. Soit grâce à une stratégie basée sur l'expérience vécue, soit grâce à une stratégie lexicale, le sujet se focalisant sur une partie seulement du matériel linguistique proposé.

1.2.4. Aspects discursifs

Un discours est formé par une succession de phrases les unes après les autres mais pas seulement. Sont impliquées deux notions difficiles à appréhender pour le sujet déficient : la cohésion et la cohérence du discours. Dans l'ouvrage Grammaire méthodique du français, (1996), le linguiste Martin Riegel déclare que « *la cohérence est une propriété du discours, qui est mis en relation avec les conditions d'énonciation, alors que la cohésion est une propriété du texte, qui est envisagé fermé sur lui-même. Ainsi, les jugements de cohérence dépendent des connaissances du monde et de la situation, qui sont partagées ou non par l'énonciateur et son destinataire, alors que la cohésion du texte s'évalue en fonction de l'organisation sémantique interne* »⁵⁹.

1.2.5. Aspects pragmatiques

Parfois les sujets déficients ont des difficultés à appréhender le langage dans sa fonction de communication. Ils ne prennent pas toujours en compte leur interlocuteur et ont souvent des difficultés à maîtriser certains aspects fins du discours tels que l'ironie, le second degré, les actes illocutoires en général (décrire, interroger, juger, promettre, argumenter, ...).

1.2.6. Concernant les études sur le langage des adolescents et adultes déficients

Rondal cite une étude effectuée par Evans (1977) sur un groupe de 101 adolescents et adultes atteints de trisomie 21. Les deux principales constatations sont qu'il y a de meilleures performances chez les sujets placés en milieux ouverts que ceux placés en institution. On trouve globalement de meilleures performances chez le groupe des 17 à 31 ans par rapport au groupe des 8/16 ans.

1.2.7. Limites de ces données

Il faut prendre du recul avec ces données qui pour la plupart sont assez anciennes. Mais il existe très peu de données actuelles. Par exemple elles raisonnent en termes d'âge

⁵⁸ RONDAL, J.-A., (1995), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, op. cit., p. 71

⁵⁹ Cité sur le site : <http://membres.multimania.fr/chrimoulin/lexique.htm#r1>

mental ce qui est moins d'actualité de nos jours. Elles ne mettent pas en évidence les données neuropsychologiques telles que l'implication du déficit de la mémoire de travail, de la mémoire à court terme et de la généralisation des règles qui ont une incidence sur les troubles de la compréhension des structures syntaxiques par exemple. Par ailleurs, elles se focalisent souvent sur les sujets atteints de trisomie 21, alors que d'autres syndromes ont leurs particularités. Voici un tableau résumant les difficultés rencontrées dans quatre pathologies⁶⁰.

Tableau des particularités syndromiques

	Syndrome de DOWN (ou trisomie 21)	Syndrome de WILLIAMS	Syndrome de l'X- Fragile	Syndrome de PRADER-WILLI
Phonétique-phonologie	--	++	--	--
Lexique	-	+	+	-
Morphosyntaxe	--	+	-	-
Pragmatique	+	--	--	-
Organisation discursive	--	+	-	?

Légende : + (+) : point fort ; - (-) : point faible ; ? : données disponibles insuffisantes

Il faut aussi prendre en compte les difficultés interindividuelles et intra individuelles qui n'apparaissent pas toujours dans les études et garder à l'esprit que chaque enfant suit son propre développement langagier. Enfin, ces études ne prennent pas en compte les enfants déficients sans langage oral.

1.3. Le langage des adolescents

Nous proposons dans cette partie de donner quelques éléments sur le langage de l'adolescent tout venant. Nous évoquerons brièvement dans un premier temps le rôle du « langage du corps », qui joue un rôle particulier à l'adolescence. Cela pour faire un lien avec la partie précédente évoquant ce concept. Puis nous ciblerons le langage oral complexe, que nous évoquerons brièvement également.

1.3.1. Le langage du corps

Nous avons vu précédemment que l'adolescence était une période de transition plus ou moins difficile à vivre et que la façon de la vivre est propre à chaque personne. Durant cette période, beaucoup de changements physiques s'opèrent chez l'adolescent, ce qui va avoir une incidence, notamment sur les modes d'expression et de communication qui vont également évoluer. Le langage du corps à cette période joue un rôle primordial car il est selon le psychanalyste P. JEAMMET le « *porte-parole de la quête relationnelle des adolescents à l'égard des adultes, de ces avatars et de ces déceptions* »⁶¹. Le langage du corps est une autre

⁶⁰ RONDAL, J.-A., SERON, X., (2000), *Troubles du langage*, Editions Mardaga, p. 616

⁶¹ NASSIKAS, K., (2009), *Le Corps dans le langage des adolescents*, Erès, p.8

forme de langage que le langage oral. Il a à la fois une dimension innée et une dimension culturelle.

C'est-à-dire que d'une part il permet de traduire une partie de ce que ressentent les personnes (froncement de sourcil par exemple). En effet le corps ne ment pas (à moins d'être entraîné). Cela est produit inconsciemment et est valable pour chacun. D'autre part il permet de traduire volontairement des informations et de se mettre au service de la quête identitaire. Par exemple un certain code vestimentaire, des tatouages, des piercings ... Ce n'est pas spécifique à l'adolescence mais c'est particulièrement le cas à cette période, où de nombreux jeunes, nous l'avons vu précédemment, cherchent paradoxalement à la fois à se différencier des autres et à appartenir à un groupe.

1.3.2. Le langage oral complexe

Intéressons nous à présent à ce qui concerne plus spécifiquement le langage oral. Ce qui va le plus différencier le langage oral de l'enfant du langage oral de l'adolescent va être sa complexité. Cela va surtout se traduire au niveau du vocabulaire et de la phrase.

Au niveau du vocabulaire, plus précis et plus important, les mots vont être plus complexes phonologiquement. Par exemple des mots comme sismique, exégèse, vont apparaître. Cela s'explique surtout par le nombre de matières auxquelles les adolescents vont se trouver confrontés au collège. Ce vocabulaire « *véhicule des notions abstraites, des significations spécialisées* »⁶².

Au niveau de la phrase, la complexité se fait à deux niveaux :

- au niveau quantitatif : chez l'enfant les phrases sont simples et ne dépassent généralement pas 2 ou 3 propositions contre 4 voire 5 pour les phrases complexes auxquelles les adolescents se trouveront parfois confrontés.

- au niveau qualitatif : l'utilisation des phrases simples se fait dans le but de se faire comprendre, elles ont une logique assez simple. Au contraire, les phrases complexes demandent beaucoup plus de précision, elles servent davantage à argumenter, à expliquer ...

Le langage oral complexe est souvent utilisé pour la première fois au collège. Il servira surtout à comprendre des textes (comme des romans ou des articles de journaux), à les critiquer, à argumenter ...

Un adolescent qui n'aura pas accès au langage oral complexe sera fortement gêné pour accéder aux apprentissages du collège, notamment à l'écrit et a fortiori pour l'obtention d'un diplôme.

1.3.3. En ce qui concerne les jeunes présentant une déficience intellectuelle

On pourra imaginer que pour ces jeunes qui ont déjà des difficultés pour accéder au langage oral simple, à la lecture et à l'écriture, l'accès à la compréhension du langage oral complexe sera fort probablement compromis. En ce qui concerne le langage du corps il sera

⁶² MAURIN, N., (2010), *Le langage oral complexe chez l'adolescent - Bilan et prise en charge*, Ortho éditions, p.11

intéressant de voir si nous parviendrons à obtenir quelques éléments lors de notre expérimentation, surtout lors de notre épreuve de manipulation.

2. L'évaluation des personnes déficientes intellectuelles (hors orthophonie)

Comme nous l'avons vu dans la première partie, la prise en charge des enfants présentant une déficience intellectuelle se doit d'être pluridisciplinaire, chaque professionnel apportant sa contribution afin de mieux comprendre le développement de la personne et de mieux l'aider à progresser. Cela vaut également bien sûr pour l'évaluation.

Il existe peu d'ouvrages sur l'évaluation de l'adolescent présentant une déficience intellectuelle. Dans cette sous-partie nous ferons une synthèse reprenant brièvement les objectifs de l'évaluation de différents professionnels pouvant se trouver confrontés à cette population, puis nous décrirons quelques tests. Cela ne sera pas une liste exhaustive.

2.1. Les psychologues

2.1.1. L'objectif et le principe du bilan du psychologue

Il permet d'observer les processus mis en œuvre par la personne et les stratégies et/ou procédures employées.

« L'examen psychologique est indispensable pour déterminer d'une part le niveau de développement intellectuel et d'autre part le type de fonctionnement cognitif d'un enfant. (...). Il est (...) essentiel de ne pas se contenter d'un âge de développement global mais d'examiner les différents domaines de développement »⁶³.

En plus de l'examen clinique on peut utiliser différents tests.

2.1.2. Les tests employés par le psychologue

Le but n'est pas ici de faire une liste exhaustive. Les tests cités ne sont pas forcément spécifiques aux sujets présentant une déficience intellectuelle. On notera au départ que le psychologue fait attention au choix des tests et des subtests qu'il utilisera. Cela en fonction du profil de l'enfant (son âge, ses capacités, s'il a des troubles associés ...) et en fonction des objectifs du bilan.

Nous avons sélectionné deux échelles et expliquerons pourquoi nous les avons choisies. Nous reprendrons les descriptions des éditions ECPA (sur leur site internet ou dans le livre Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement de C., Tourette).

⁶³ FILLLOL, C., (2008), *L'évaluation psychomotrice de l'enfant TED : difficultés et aménagements*, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien, p.13

- le WISC-IV

« Le WISC-IV s'inscrit à la fois dans la continuité des échelles de Wechsler (le concept d'intelligence globale est représenté par le QIT) et dans la nouveauté d'une importante révision : quatre indices sont proposés, plusieurs nouveaux subtests ont été retenus alors que d'autres, moins congruents avec le modèle, ont été abandonnés.

Des notes additionnelles permettent de détailler davantage le profil de l'enfant (empan en mémoire des chiffres, rapidité d'exécution pour Cubes, stratégies en fonction de la présentation spatiale pour Barrage).

Les possibilités d'analyse sont nombreuses : capacités globales (QIT), capacités spécifiques (indices), points forts, points faibles, écarts significatifs entre les indices, comparaisons entre subtests.

De plus, comme pour les autres échelles de Wechsler, la grande variété des épreuves proposées permet une appréciation fine des caractéristiques personnelles de l'enfant ou de l'adolescent.

Le QIT est maintenant calculé à partir de quatre Indices, eux-mêmes évalués à partir de dix subtests principaux et cinq supplémentaires :

Un soin particulier a été apporté à la construction de l'outil pour qu'il soit adapté au développement de l'enfant : depuis le WISC-III, les consignes ont été simplifiées et de nombreux items d'exemple et d'entraînement ont été introduits. Les questions supplémentaires et les encouragements autorisés permettent à l'enfant de montrer plus complètement ses aptitude »⁶⁴.

Les quatre nouveaux critères qui remplacent les QIV (verbal) et QIP (performance) sont : l'indice de compréhension verbale (ICV), l'indice de raisonnement perceptif (IRP), l'indice de mémoire de travail (IMT) et l'indice de vitesse de traitement (IMT).

Nous avons sélectionné cette échelle car c'est une évaluation du développement et du fonctionnement intellectuel, un des axes de l'évaluation psychologique. « Pour évaluer l'intelligence globale d'une personne, on évalue un ensemble varié d'aptitudes cognitives dont chacune à elle seule ne suffit pas à évaluer la capacité intellectuelle »⁶⁵.

- EDEI-R (Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectuelles). Révision de 1996.

C'est une batterie composite construite autour de la notion d'intelligence catégorielle.

« Les EDEI-R sont composées de sept épreuves indépendantes et complémentaires :

- Vocabulaire. Deux épreuves selon l'âge : dénomination d'image pour les 4 - 5 ans et définition de mots pour les 5 - 9 ans

- Connaissances

- Compréhension sociale. Evaluation de la connaissance et compréhension qu'a l'enfant de la réalité sociale et des relations interpersonnelles.

⁶⁴ <http://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1391>

⁶⁵ TOURETTE, C., (2011), *Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*, ECPA, Dunod, p.129

- *Conceptualisation. Cette épreuve évalue la capacité à élaborer et à conceptualiser à partir d'un support verbal.*
- *Classifications. Deux épreuves sont proposées selon l'âge : Classification A pour les 4 - 5 ans, Classifications B pour les 5 - 9 ans*
- *Analyse catégorielle. La capacité à conceptualiser est évaluée à partir d'un support non verbal abstrait. Il s'agit de constituer des groupements d'objets suivant différents caractères communs.*
- *Adaptation pratique. Cette épreuve d'intelligence pratique met en œuvre une démarche globale d'adaptation à un but.*

Des qualités métrologiques solides : l'accent est mis sur l'analyse des différents résultats et sur leurs comparaisons. Le fonctionnement intellectuel est décrit par quatre notes de moyenne 100 et d'écart type 15 : «note d'efficacité globale», «note d'efficacité verbale», «note d'efficacité non verbale», «note d'efficacité catégorielle». C'est par la comparaison entre ces différentes notes que les EDEI-R prennent toute leur importance dans la mise en évidence des dysharmonies cognitives »⁶⁶.

Trois observations supplémentaires :

- « - *Les sept échelles composant la batterie sont indépendantes, ce qui donne une grande souplesse à la passation*
- *Obtention de notes standards semblables à des indices de développement*
- *Echelles très adaptées à la mise en évidence des dysharmonies cognitives »⁶⁷.*

Dans le livre il est précisé que « *la batterie est centrée sur la pensée catégorielle, considérée comme le noyau du fonctionnement mental dans ses deux dimensions : verbales et non verbales* »⁶⁸. Mais également sur l'adaptation sociale.

Nous avons choisi cette échelle qui est intéressante pour les enfants et les adolescents non verbaux car il est possible de n'utiliser que la partie non verbale.

Il existe d'autres échelles que l'on ne détaillera pas mais que l'on pourra citer : K-ABC, SON, WNS...

2.2. Psychomotriciens

2.2.1. Objectif et principe du bilan psychomoteur

Le bilan psychomoteur permet de mettre en évidence un niveau de développement dans les domaines perceptif, cognitif et moteur.

Il comporte deux axes :

- l'axe moteur : examen de l'organisation et de l'expression motrice.
- l'axe psychologique : anamnèse et expression symbolique.

L'évaluation psychomotrice n'a pas pour objectif principal d'orienter le diagnostic.

⁶⁶ <http://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1396>

⁶⁷ Idem

⁶⁸ TOURETTE, C., (2011), op. cit., p.160

Son objectif est davantage d'établir un profil de développement de l'enfant et de dresser un tableau le plus complet possible de ses compétences, de ses difficultés et de ses émergences dans les différents domaines de la psychomotricité.

« Conformément au décret de compétences N°88-859 du 6 mai 1988 relatif à l'accomplissement de certains actes de rééducation psychomotrice (annexe 3), le psychomotricien est habilité à accomplir, sur prescription médicale et après examen neuropsychologique du patient par le médecin, un bilan psychomoteur, entre autres actes professionnels »⁶⁹.

2.2.2. Le bilan psychomoteur

- L'observation clinique

Elle permet de repérer les compétences et/ou les difficultés de l'enfant. Elle concerne plusieurs domaines afin d'isoler d'éventuels troubles psychomoteurs associés et de justifier ou non l'intérêt d'une prise en charge psychomotrice.

Les domaines observés sont :

- le corps et la communication (la posture, le tonus, les gestes, les mimiques ...)
- les troubles psychomoteurs associés (ex : le regard dans les troubles envahissants du développement).
- la motricité (hypo/hypertonie ...)

- Les tests.

Il n'existe pas de tests psychomoteurs spécifiques et étalonnés pour les populations d'enfants présentant une déficience intellectuelle.

« Le psychomotricien doit alors avoir une bonne connaissance de la pathologie et des outils d'évaluation afin d'évaluer le plus objectivement possible les domaines désirés »⁷⁰.

2.3. Une batterie de test utilisée par plusieurs professionnels : la NEPSY

« La NEPSY est une épreuve destinée à évaluer le développement neuropsychologique de l'enfant. Elle fournit d'abondantes données utiles à la mise en place d'une remédiation (pédagogie adaptée, soutien à long terme) ou l'établissement d'un traitement.

La batterie NEPSY est particulièrement adaptée au bilan d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage, des handicaps moteurs ou sensoriels, des déficits attentionnels, des traumatismes crâniens, des troubles cérébraux congénitaux ou acquis, des lésions cérébrales ou maladies cérébrales, un retard mental ou des syndromes génétiques.

La NEPSY permet de repérer les forces et d'analyser les déficits des sujets dans cinq domaines particulièrement impliqués dans les apprentissages :

- Attention et fonctions exécutives

Planification, mise en œuvre de stratégies, résolution de problèmes, auto-contrôle, résistance à l'interférence, inhibition, flexibilité intellectuelle.

⁶⁹ FILLLOL, C., (2008), op. cit., p. 18

⁷⁰ Idem

- Langage

- Mémoire des apprentissages

Conscience phonologique, rapidité d'accès au lexique, expression et réception, articulation, fluidité verbale. Mémoire immédiate et différée, rappels libres et indicés, interférences, consolidation.

- Fonctions sensorimotrices

- Traitements visuospatiaux

Mouvements fins simples et complexes, intégration visuospatiale d'informations kinestésiques, précision visuomotrice.

Aspects visuoconstructifs bi et tridimensionnels, analyses d'informations spatiales.

Chaque domaine comporte un ensemble de subtests principaux et de subtests optionnels pour affiner l'évaluation. Des observations qualitatives relatives au comportement de l'enfant peuvent aussi être répertoriées.

Chaque domaine peut être évalué de façon indépendante ou combinée »⁷¹.

Nous avons choisi de présenter cette échelle principalement utilisée par les neuropsychologues car elle est une des échelles les plus complètes en ce qui concerne le développement neuropsychologique. De plus elle peut être utilisée par différents professionnels (psychologues, psychomotriciens et orthophonistes).

2.4. Autres : l'échelle de Vineland (Vineland Adaptive Behavior Scale : VABS)

- Utilisation

Pour les personnes âgées de 0 à 18 ans 11 mois et pour les adultes présentant un retard de développement. « Cette échelle évalue le comportement adaptatif du sujet à un âge donné. Elle s'utilise quand l'évaluation du fonctionnement quotidien est nécessaire :

- En fin d'évaluation

- Lors de la phase de diagnostic

- Mise en place d'un programme éducatif personnalisé »⁷².

- Modalités

« L'entretien est semi-directif, réalisé avec un adulte (parent le plus souvent, soignant référent) qui connaît bien le comportement du sujet dans la vie quotidienne. La durée de passation est de 20 à 60 minutes Le point de départ de l'entretien se fait en fonction de l'âge chronologique du sujet »⁷³.

- Domaines évalués

L'échelle permet de mesurer certains comportements socio-adaptatifs en examinant quatre domaines : socialisation (SOC), communication (COM), aptitudes de la vie quotidienne (AVQ) et motricité.

⁷¹ <http://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1809>

⁷² <http://www.craif.org/le-diagnostic-7-50-les-tests-de-diagnostic-et-d-evaluation.html>

⁷³ Idem

- Cotation

Les scores bruts obtenus dans chaque domaine sont convertis en note standard puis en âge de développement.

3. Le bilan orthophonique

Nous terminerons cette seconde partie sur le bilan orthophonique en précisant ses principes.

3.1. Le principe du bilan orthophonique

3.1.1. Définition

Si l'on se réfère à la définition du dictionnaire d'orthophonie, le bilan orthophonique « *relevant officiellement de la compétence des orthophonistes depuis 1983, c'est l'acte initial indispensable à toute décision thérapeutique, qui permet à l'orthophoniste, à l'aide de l'entretien (observation, écoute du patient et de son entourage familial) et de l'anamnèse, au moyen d'épreuves et d'outils d'évaluation (tests), de spécifier un trouble (...), de juger de la nécessité immédiate ou différée d'une rééducation. Le bilan orthophonique permet par ailleurs d'établir un plan de rééducation en rapport étroit avec les résultats de l'évaluation et en accord avec les demandes du prescripteur, du patient et/ou de son entourage. C'est un outil de dépistage, d'aide au diagnostic et de prévention (...)* ».

3.1.2. La demande

A la base de tout bilan orthophonique il y a donc une demande. Elle peut être exprimée par le sujet qui vient consulter, sa famille ou quelqu'un d'autre de son environnement (école, médecin ...). Elle concerne une difficulté, un trouble, une plainte qui amène le sujet à venir consulter afin de rechercher une solution. L'objectif de l'orthophoniste sera « *d'objectiver la plainte dans le champ de la pathologie du langage* »⁷⁴.

3.1.3. Une démarche d'évaluation

Un bilan est une « *démarche d'évaluation* »⁷⁵ concernant le sujet dans sa globalité (ses connaissances, ses savoir-faire, son comportement), son rapport au langage et ses difficultés. Cette démarche a quatre dimensions : l'évaluation du sujet dans son ensemble, le repérage des difficultés et de leurs conséquences, l'orientation du sujet et la définition des grands axes du projet thérapeutique.

⁷⁴ Rééducation orthophonique, 2002, n°212, *Le bilan orthophonique*, Fédération Nationale des Orthophonistes p.15

⁷⁵ Idem

3.1.4. Les objectifs du bilan orthophonique

« *Le bilan orthophonique a pour objectif d'évaluer précisément les compétences de l'enfant dans les aspects formels du langage (parole et langage sur les versants expressif et réceptif, et les praxies) et pragmatiques (attention conjointe et autres actes de communication)* »⁷⁶. Il pourra évaluer les langages oral, écrit et/ou gestuel ainsi que la communication verbale et non verbale.

3.1.5. Référentiel d'évaluation du bilan orthophonique⁷⁷

- *Le complément du dossier administratif du patient*
- *L'entretien anamnestique*
- *Le choix du bilan orthophonique*
- *La démarche clinique, le choix des épreuves utilisées*
- *Matériels de test*
- *Recueil et exploitation des résultats*
- *Elaboration du diagnostic orthophonique selon une démarche clinique et théorique*
- *Proposition à l'issue du bilan orthophonique et restitution du bilan orthophonique*
- *Rédaction du compte rendu de bilan orthophonique*

3.1.6. Liste non exhaustive d'exemples de bilans orthophoniques

- Bilan de langage oral
- Bilan de langage écrit
- Bilan vocal
- Bilan logico-mathématiques
- Bilan du bégaiement
- Bilan de surdité
- Protocole d'examen de l'aphasie (de l'enfant ; de l'adultes)
- Protocole d'examen dans le cadre des maladies neuro-dégénératives
- ...

3.2. Le bilan de langage oral

3.2.1. Les différentes modalités de l'évaluation

Il existe trois modalités d'évaluation possibles pour le bilan orthophonique du langage oral (et pour le bilan orthophonique en général).

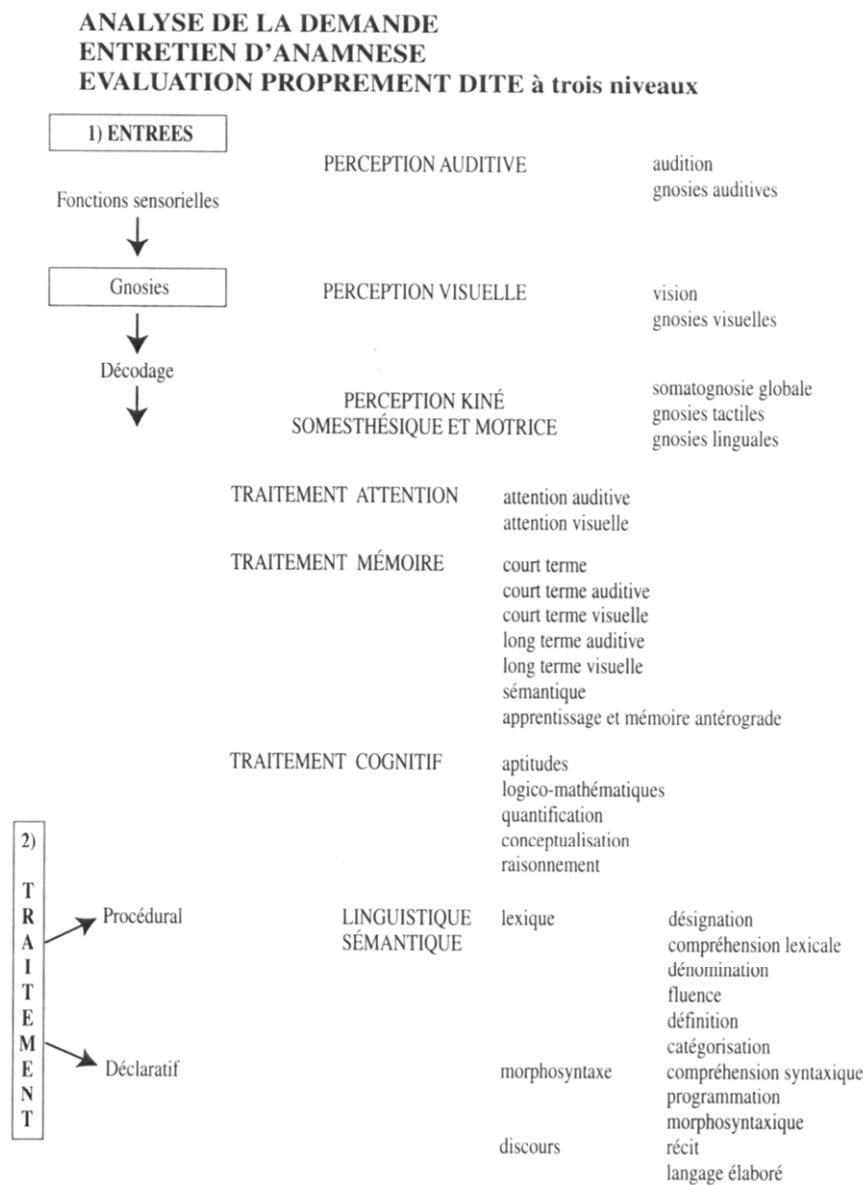
« - *Une observation dite « naturelle » permettant un relevé (manuscrit, audio, vidéo) des comportements et des productions spontanées* ». *C'est l'observation clinique.*

⁷⁶ FILLOL, C., (2008), op. cit., p.15

⁷⁷ http://www.cplol.eu/congress2009_proceed/proceed/17-04_Betrancourt.pdf

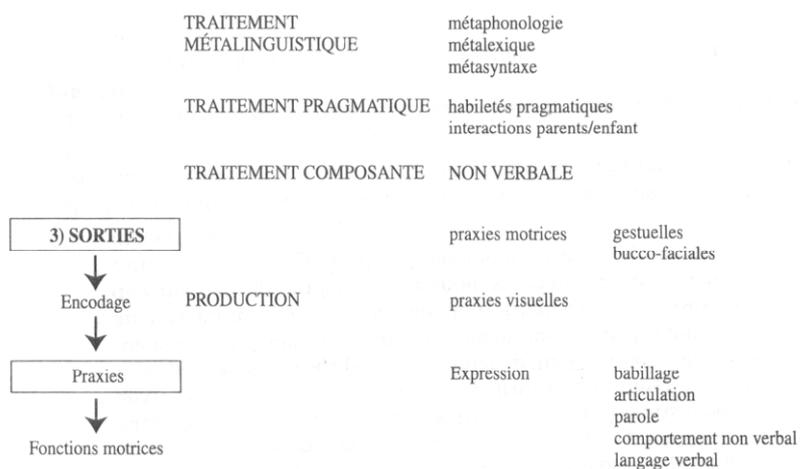
- Une observation semi-dirigée à l'aide d'une situation ou d'un matériel standardisé permettant des inductions pour faire émerger un certain type de réponse.
- Des épreuves de tests qui ciblent un domaine spécifique ou des batteries de tests qui déterminent un profil global »⁷⁸.

3.2.2. Architecture du bilan orthophonique de langage oral⁷⁹



⁷⁸ Rééducation orthophonique, 2002, op. cit., p.18

⁷⁹ Rééducation orthophonique, 2002, op. cit., p.18



**OBSERVATION DU COMPORTEMENT PSYCHOLOGIQUE
DIAGNOSTIC ORTHOPHONIQUE
PROPOSITION D'INTERVENTION ET OBJECTIFS THERAPEU-
TIQUES**

3.2.3. Tests de compréhension syntaxique

Quelques tests en orthophonie comportant au moins un subtest *compréhension syntaxique*.⁸⁰

L'ELO

Deux épreuves de compréhension de type désignation d'images :

- Une épreuve C1 pour les enfants de petite section de maternelle (PSM) et de moyenne section de maternelle (MSM). (Faisant appel aux stratégies lexicales et propositionnelles).
- Une épreuve C2 à partir de la grande section de maternelle (GSM). (Faisant appel aux stratégies imagées et inférentielles)

La plupart des structures syntaxiques sont testées et ce, de façon progressive.

L'E.CO.S.SE.

Lecocq Pierre

L'E.CO.S.SE est une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique étalonnée à l'oral sur 2100 enfants âgés de 4 à 11 ans et à l'écrit sur 500 enfants de 7 à 11 ans. L'épreuve se déroule en deux temps : l'énoncé doit d'abord être lu soit à voix haute par l'adulte pour la compréhension orale, soit par l'enfant lui-même pour la compréhension écrite. Ensuite, en tournant la page, l'enfant doit d'une part choisir l'image illustrant cet énoncé parmi 4 images proposées (3 des images comprenant des distracteurs lexicaux ou grammaticaux), d'autre part lire ou écouter un nouvel énoncé. Il existe ainsi un décalage constant entre l'énoncé lu ou entendu et la série d'images. Un étalonnage a été créé pour des adolescents et adultes présentant une déficience intellectuelle.

⁸⁰ Mis à part l'ELO les descriptions des autres tests se trouvent sur le site <http://www.mot-a-mot.com>

TCS - Test de Compréhension Syntaxique

Maeder Christine

Ce test a été conçu pour des enfants du CMI à la 3ème (9 à 15 ans). Il propose 33 énoncés de types différents pour manipuler des structures syntaxiques variées (passives, causales, concessives, conditionnelles, comparatives, incluant des pronoms personnels, des quantificateurs, des adjectifs ordinaux, des pronoms relatifs). La passation, d'une vingtaine de minutes, est effectuée à travers trois types de tâches afin d'évaluer les sujets sur plusieurs compétences : désignation d'image, appariement d'énoncés, et mime par manipulation (choisir parmi 75 cartes-dessins celles qui illustrent la phrase donnée). Cette batterie permet une évaluation de la compréhension syntaxique à l'écrit et à l'oral.

Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent.

A l'adolescence, les aspects formels du langage sont en place et l'adolescent a acquis un langage conversationnel. En revanche, continue de se développer le langage élaboré, avec une dynamique développementale significative. Ce langage élaboré fait appel aux compétences métalinguistiques et métacognitives et recouvre des domaines tels que la syntaxe élaborée, le lexique élaboré (synonymie, paronymie, antonymie) mais aussi la pragmatique. Evoluant particulièrement à l'adolescence, ce type de langage est donc à évaluer pour pouvoir mettre en place une rééducation adaptée.

Ce protocole, qui n'évalue que le langage oral élaboré se compose de 11 épreuves :

- épreuve d'évocation d'homonymes
- explication de métaphores, métonymies, périphrases
- compréhension de métaphores, métonymies, périphrases (QCM)
- génération de phrases
- repérage d'incongruïtés
- compréhension d'incongruïtés (QCM)
- similitudes
- inférences
- définitions de mots
- compréhension des mots définis précédemment (QCM)
- récit à partir d'un support imagé

Ce protocole a été normalisé sur une population de 11 à 18 ans et plus et s'adapte donc à un large panel de population. (...) Ce protocole permet de mettre en évidence une pathologie du langage oral et permet de déterminer des axes de rééducation.

3.2.4. Chez les personnes déficientes intellectuelles

Dans la littérature, il existe peu de choses sur le bilan orthophonique concernant cette population. Il existe également très peu de batteries de tests spécifiques. Souvent l'observation clinique est déterminée comme étant la seule modalité d'évaluation possible.

Le bilan orthophonique de la personne déficiente reprend les principes de base du bilan orthophonique classique et d'autres points plus spécifiques. Deux aspects essentiels du bilan orthophonique sont l'aspect formel et l'aspect pragmatique « pour le diagnostic mais aussi pour la démarche thérapeutique qui cherche à développer progressivement un mode de

communication fonctionnel. En bref, cet examen va permettre de regrouper toutes les informations concernant la communication de l'enfant, verbale ou non verbale »⁸¹. Les modalités, les attentes, et les objectifs du bilan seront différents selon l'âge, le profil de la personne testée et surtout selon la sévérité de la déficience intellectuelle.

Conditions de passation

Tout d'abord il faut contrôler ou neutraliser les indices para-verbaux tels que « les mimiques faciales, les postures, les gestes, l'intonation et les éléments du contexte situationnel [qui peuvent] interférer dans l'évaluation »⁸².

Deux éléments importants à prendre en compte :

- la nature de la tâche : description/désignation (support imagé) ou construction (sur consignes).
- la spécification des stimuli : plusieurs critères sont à prendre en compte : « le vocabulaire, longueur des phrases, la complexité syntaxique et les critères de réussite »⁸³.

Indications de catégories linguistiques pour l'évaluation syntaxique⁸⁴

Tableau 5
Quelques indications de catégories linguistiques pour l'examen de la compréhension et de la production morpho-syntaxique (d'après Rondal, 1978)

Articles	Prépositions et adverbes
Indéfinis	Prépositions marquant la possession
Définis	Prépositions de lieu (à, dans, sur...)
Accord en genre	Prépositions de temps (avant, après...)
	Prépositions d'instrumentation (avec, au moyen de...)
Accord en nombre	Adverbes de lieu (dedans, dessus...)
	Adverbes de temps (hier, maintenant...)
Noms et pronoms personnels	
Copule et auxiliaires	
Copule est	Coordination et subordination
auxiliaires être et avoir	Coordination simple (et, puis, et là...)
	Relatives et complétives
Flexions verbales marquant le temps du verbe	Circonstancielles de cause et de conséquence (parce que, alors...)
	Circonstancielles de temps
Marquage syntaxique des modalités du discours	
Impératives, déclaratives, affirmatives	
Interrogatives basées sur l'intonation	
Interrogatives avec mot interrogatif (qui, quoi, à qui, quel...)	
Interrogatives avec renversement de l'ordre habituel sujet pronominal-verbe	
Négatives	
Interrogatives avec reprise de syntagme nominal sujet par un pronom (par exemple, « L'homme ne dort-il pas? »)	
Passives	

⁸¹ COURTOIS-DU-PASSAGE, N., GALLOUX, A.-S., (2004), « Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatiques du langage », dans *Neuropsychologie de l'enfance et de l'adolescence*, Elsevier, volume 52, n°07, p.479

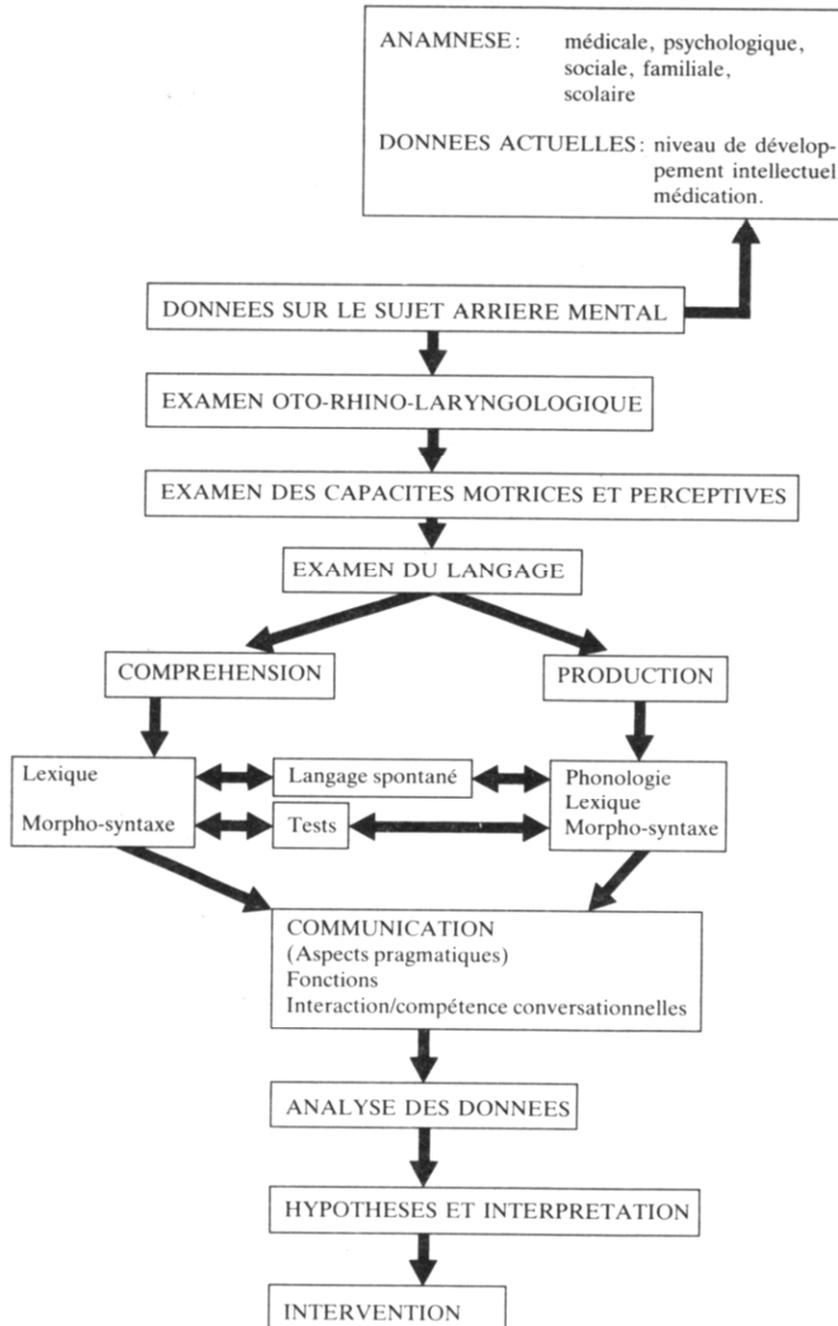
⁸² RONDAL, J.-A., (1995), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, op. cit., p.225

⁸³ Idem

⁸⁴ RONDAL, J.-A., (1995), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, op. cit., p.227

Un Exemple d'architecture du bilan orthophonique du langage oral de la personne déficiente⁸⁵:

Tableau 7
L'évaluation du langage



⁸⁶Données sur l'évaluation globale des personnes déficientes intellectuelles selon leurs pathologies :

⁸⁵ Ibid. p.236

⁸⁶ Rééducation orthophonique, 2002, op. cit., p.40

TABLEAU 3 Troubles secondaires du langage oral (dans le cadre du handicap) : mise en perspective

	SURDITE	DEFICIENCE MENTALE	INFIRMITE MOTRICE CEREBRALE	TROUBLES DE LA PERSONNALITE	SYNDROMES GENETIQUES	
ANAMNESE	Développement psychomoteur	normal	très lent	déficience motrice	sensiblement normal	retard global de développement
	Examen neurologique	normal	fonction de l'étiologie	anormal		
	Anomalies malformatives	en fonction de l'étiologie dans certaines surdités de transmission				dysmorphie malformations diverses dysharmonie statur pondérale
	Niveau intellectuel	normal	retard global de développement homogène , performances basses à très basses	même éventail que dans la population non handicapée	même éventail que dans la population non handicapée	retard global de développement
	Comportement psychologique	normal	variable	normal	altéré	variable souvent "particulier"
	Entrée en relation	amoindrie du fait du trouble réceptif	variable	difficile du fait du trouble expressif	déficitaire : hypospontanéité / écholalie / stéréotypies	peu développée (à stimuler précocement)
BILAN	Entrées auditives	altérées	discrimination auditive à vérifier	discrimination auditive à vérifier	discrimination auditive à vérifier	discrimination auditive à vérifier
	Entrées visuelles	normal (modalité privilégiée)	discrimination visuelle à vérifier	discrimination visuelle à vérifier	discrimination visuelle à vérifier	discrimination visuelle à vérifier
	Entrées kinésomesthésiques et motrices	normal	somatognosie globale basse	somatognosie globale altérée	somatognosie globale pouvant être altérée	gnosies motrices souvent altérées dans un contexte de trouble gnosisque global

Traitement mnésique	normal difficultés dans la modalité auditive	performances basses à très basses		diversement utilisé : performances basses à hyper développées dans certains domaines	performances basses
Traitement cognitif	normal	difficultés d'accès à l'abstraction et à la symbolisation	normal		difficultés d'accès à l'abstraction et à la symbolisation
Traitement pragmatique	normal	de bas niveau	normal	très altéré dans toutes ses dimensions : adaptation au contexte, à l'interlocuteur, au message, régie de l'échange	déviance hypospontanéité
Traitement linguistique sémantique	compréhension difficile programmation difficile	fonction du degré de déficience compréhension déficitaire programmation déficitaire	compréhension normale programmation correcte	compréhension altérée programmation plus ou moins altérée	compréhension déficitaire programmation déficitaire
Traitement composante non verbale			déficitaire en imitation et en production	altérée	
Sorties Production / Expression	parole : troubles phonologiques dysprosodie, timbre de voix altéré	parole : immaturité , débit lent	parole : phonologie, prosodie altérées	parole : dysprosodie éventuelle	parole : troubles phonologiques importants, souvent incompétence vélo-pharyngée prosodie : timbre de voix, débit altérés
	langage : lexicque : moyen morphosyntaxe : retard discours : retard	langage : lexicque : pauvre morphosyntaxe : retard	langage : lexicque : correct , pas de manque de mot morphosyntaxe :correcte	langage : lexicque : faible morphosyntaxe : plus moins altérée discours : régie du discours non respectée	langage : lexicque : pauvre , difficultés d'évocation morphosyntaxe : retard
Sorties Production / Praxies motrices	normal	hypotonie praxies motrices immaturité	praxies gestuelles très altérées	normal ou immaturité	praxies gestuelles déficitaires
			praxies buccofaciales et linguales très altérées		praxies buccofaciales très déficitaires
I	appoint : LSF, français signé, LPC		système augmentatif ou alternatif de communication à proposer		

3.3. Deux sortes d'épreuves : la désignation d'images et la manipulation

L'objectif de cette dernière partie est de revenir brièvement sur ces deux sortes d'épreuves car ce seront celles utilisées dans notre batterie de tests.

Il s'agira davantage d'une réflexion et d'une brève description que d'une définition détaillée.

3.3.1. La désignation d'images

Nous l'avons vu, l'objectif de ce genre d'épreuve est de « *choisir parmi plusieurs stimuli visuels celui qui correspond le mieux à l'émission verbale de l'examineur* »⁸⁷. Nous ne reviendrons pas sur la description de ce genre d'épreuve. Mais nous évoquerons la lecture de l'image et ce que cela implique. En effet, on peut parler de lecture à propos d'images car « *lire c'est aussi représenter des signes, faire des hypothèses, et en fin de compte détecter le sens d'un message, qu'il soit linguistique, iconique ou sonore* »⁸⁸. « *Lire une image c'est d'abord la percevoir, c'est-à-dire recevoir une stimulation visuelle extérieure pour en construire une représentation intérieure* »⁸⁹. Il y a deux niveaux dans la lecture d'images, la dénotation « *qui permet la simple reconnaissance de ce qui est représenté* »⁹⁰ et la connotation « *qui est une lecture interprétative, une recherche de sens* »⁹¹. Cela montre bien la difficulté de cette épreuve, qui est plus complexe que de choisir une bonne proposition parmi plusieurs images.

3.3.2. La manipulation

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous inspirerons de la batterie EVALO 2-6 créée par F. Coquet, P. Ferrand et J. Roustit. Elle a notamment recours « *à des manipulations d'objets pour certaines épreuves comme celles de « Compréhension morphosyntaxique » et de « Programmation morphosyntaxique ». Des études centrées sur les capacités de production et de compréhension de phrases classées en fonction des structures grammaticales contenues montrent que le matériel utilisé pour l'évaluation influence le niveau de performance du jeune enfant. Celui-ci est meilleur dans les activités à l'aide d'objets (manipulation d'objets à partir d'une phrase / consigne) que dans les activités sur support d'images (choix de l'image correspondant à la phrase énoncée)* »⁹². En effet, comme nous l'avons vu précédemment, « *le matériel imagé nécessite une interprétation des conventions graphiques et la prise en compte du passage en deux dimensions (Cocking, 1980). Le choix de la technique de la manipulation met le sujet dans une situation plus proche des situations de compréhension de la vie quotidienne* »⁹³.

⁸⁷ RONDAL, J.-A., (1995), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, op. cit., p.225

⁸⁸ HAMM, L., (1986), *Lire des images*, Armand Colin-Bourrelier, p.9

⁸⁹ PALANDRI, C., (1996), *La lecture d'images, une aide pour l'enfant en difficulté*, mémoire professionnel option E, IUFM de Strasbourg, p. 3

⁹⁰ HAMM, L., (1986), op. cit., p.19

⁹¹ HAMM, L., (1986), op. cit., p.19

⁹² Rééducation orthophonique, 2007, n°231, *Le bilan de langage oral de l'enfant de moins de 6 ans*, dirigé par Françoise Coquet, Fédération Nationale des Orthophonistes p.208

⁹³ Ibid. p.209

Description de l'épreuve :

« Pour l'épreuve de « Compréhension », le sujet doit construire du sens à partir des énoncés qui lui sont proposés avant de manipuler, dans un second temps, des objets en adéquation avec la consigne ou l'énoncé. Pour l'épreuve de « Programmation », le sujet est placé en situation de complètemen de phrases en adéquation sémantico-pragmatique avec une manipulation support »⁹⁴.

⁹⁴ Ibid. p.209

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons brièvement évoqué quelques éléments sur le développement normal du langage oral et plus précisément celui des enfants présentant une déficience intellectuelle. Nous avons traité le sujet de l'évaluation par les différents professionnels pouvant être amenés à suivre des patients de cette population. Nous avons vu que concrètement il existait peu de tests ou de grilles d'évaluation pour les enfants déficients intellectuelles et encore moins pour les adolescents.

Cette partie avait pour objectif de confronter la déficience intellectuelle et le bilan orthophonique. Nous avons pu notifier que ce dernier, lorsqu'il concernait des personnes présentant une déficience intellectuelle, conservait les mêmes objectifs qu'un bilan classique, mais qu'il devait tenir compte des spécificités de cette population.

Grâce aux données théoriques que nous avons pu recueillir, nous sommes plus à même de pouvoir créer une batterie de test évaluant le genre et le nombre, qui reprend les objectifs du bilan orthophonique mais qui tient compte des spécificités de la population des personnes déficientes intellectuelles et qui tient compte de l'âge de nos sujets, qui sont en plein processus adolescent.

Partie pratique

Problématique de départ

C'est en raison du nombre très faible d'études concernant la population déficiente intellectuelle en général et plus précisément leur évaluation en orthophonie que nous avons choisi ce thème pour notre travail de recherche.

En nous appuyant sur les données théoriques rassemblées précédemment, nous avons souhaité mettre en place un protocole expérimental testant les adolescents déficients intellectuels, dans le domaine du genre et du nombre sur le versant réceptif.

Nous avons choisi cette population car étant plus âgés, nous partons du principe que ces jeunes auront plus de connaissances ou du moins plus d'expérience que leurs cadets. Ils seront susceptibles d'être davantage performants aux épreuves et surtout de mieux se prêter à la situation de test et d'y être moins déstabilisés.

Nous avons choisi le langage oral car d'une part c'est le domaine où nous avons le plus de données théoriques sur lesquelles nous appuyer. D'autre part, nous avons souhaité étudier un sujet touchant concrètement cette population, le langage oral étant un outil pour comprendre et pour se faire comprendre. Or beaucoup de jeunes concernés n'ont pas de langage oral fonctionnel et il est difficile d'avoir une idée précise de leurs réelles difficultés et connaissances. C'est pourquoi nous avons souhaité nous focaliser sur le versant réceptif.

Nous avons ciblé le genre et le nombre car ce sont deux notions rencontrées quotidiennement. Cela pourra être pour nous un indicateur de leur compréhension du monde qui les entoure.

L'objectif est que nos résultats puissent contribuer à aider les orthophonistes à mieux envisager la situation d'évaluation de ces adolescents.

Notre questionnement sera de savoir en quoi mettre en place une évaluation du genre et du nombre pourra servir de base à l'élaboration d'un protocole valide et efficace pour tester cette population dans le domaine du langage oral. Mais aussi il sera de savoir comment mettre en place ce protocole (quelles épreuves, quelle durée ...), cela afin de cerner au mieux leurs performances et donc d'orienter efficacement leur rééducation par la suite.

Hypothèses

Nous allons exposer trois hypothèses complémentaires :

Selon nos critères de sélection :

- Selon les sujets sélectionnés nous nous attendons à ce qu'il se dégage des profils différents selon les pathologies.

Selon les modalités de passation :

- Le fait d'apporter des modalités différentes (visuelles, tactiles) permettra de mieux rendre compte des performances des sujets testés.
- En passant par la désignation d'images et par la manipulation, nous nous attendons à obtenir des résultats différents. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, ces deux sortes d'épreuves font appel à des procédures différentes. Nous pensons que les sujets sélectionnés seront davantage performants dans l'épreuve de manipulation que dans les épreuves de désignation.
- Deux épreuves auront le même support, (les figurines dans les épreuves 2 et 3), et nous suivrons l'ordre de passation suivant : épreuve 1 désignation, épreuve 2 manipulation et épreuve 3 désignation. Nous émettons l'hypothèse que le fait de passer par la manipulation permettra d'améliorer le score en désignation.

Selon les données théoriques concernant l'acquisition de la syntaxe chez les sujets déficients intellectuels :

- Les structures de phrases les plus simples seront mieux perçues par les sujets et au contraire les phrases complexes, (celles comportant des pronoms par exemple), seront plus difficiles à appréhender.
- Nous pensons que les difficultés rencontrées à cause des oppositions conceptuelles et des oppositions grammaticales induites par le genre et le nombre auront des problématiques différentes.

Afin de pouvoir répondre à cette problématique et de pouvoir vérifier nos hypothèses, nous organiserons notre partie pratique ainsi : dans notre première partie nous présenterons le cadre, les jeunes ayant participé à notre recherche et notre batterie. Puis nous indiquerons les résultats sous forme de tableaux. Nous analyserons alors ces résultats de façon quantitative et nous appuierons sur le support vidéo pour faire des observations complémentaires. Enfin nous ouvrirons notre sujet en terminant par une discussion.

Partie I : Présentation préalable

Nous présenterons dans un premier temps le cadre dans lequel ont été effectuées les passations du protocole que nous avons mis en place. C'est-à-dire l'IME, les groupes et les sujets. Puis nous présenterons notre protocole.

1. Présentation du cadre

1.1. L'IME la Chamade

C'est un IME (Institut Médico Educatif) mixte accueillant soixante usagers âgés de 5 à 20 ans en externat. Il est situé dans le Val d'Oise en Ile-de-France. Il accueille principalement des usagers présentant tous types de déficience, avec ou sans troubles associés, des usagers avec autisme et autres troubles envahissants du développement, des usagers qui ont un syndrome génétique ... L'IME se compose de deux sections, une section IMP (institut médico-pédagogique pour les 5/ 14 ans) et une section IMPro (Institut Médico Professionnel pour les 14/20 ans).

1.2. L'équipe

Elle est composée d'un directeur, d'une chef de service, d'un médecin pédopsychiatre, d'une pédiatre, de deux orthophonistes, d'une psychomotricienne, d'une infirmière, de deux psychologues, d'éducateurs (dont trois éducateurs techniques qui sont aussi responsables de l'insertion professionnelle), d'enseignants spécialisés, d'un professeur de sport, d'une assistante sociale, de deux secrétaires, de comptables et d'un homme d'entretien.

1.3. Les sujets sélectionnés

Nous avons sélectionné 20 sujets adolescents âgés de 12 à 20 ans, principalement sur l'IMPRO mais aussi sur l'IMP. Nous avons volontairement choisi une population diversifiée (au niveau des pathologies, de l'âge, du degré de déficience, certains parlent, d'autres non ...). Comme nous l'avons indiqué, la situation de test en orthophonie auprès de cette population adolescente présentant une déficience intellectuelle a été peu étudiée. Le choix de faire une évaluation sur un domaine ciblé du langage oral auprès d'une population diversifiée permettra selon nous de pouvoir observer à la fois des éléments sur ce domaine étudié, sur ces jeunes et sur la situation de test parmi cette population et permettra peut-être d'être la base d'un travail de recherche qui pourrait se poursuivre par la suite. Nous souhaitons ainsi voir s'il est possible de faire des liens entre les résultats obtenus et ces différents critères.

2. Présentation des groupes et des adolescents

A présent nous allons présenter les 20 sujets sélectionnés et les groupes auxquels ils appartiennent. Voici les cinq groupes et les jeunes qui les composent :

2.1. Acacia

2.1.1. Présentation

C'est un groupe assez homogène accueillant huit membres âgés de 17 à 20 ans. Il est implanté dans l'IMPRO.

Il accueille principalement des jeunes qui ont des difficultés relationnelles.

2.1.2. Le projet du groupe

Le projet éducatif du groupe de départ est axé sur plusieurs thématiques :

- la *notion de respect* (de soi, de l'autre, de l'autorité de l'adulte, du matériel).
- la *communication* : afin de favoriser l'expression des demandes et la compréhension des consignes. Les supports sont le PECS et le Français Signé. La plupart de ces jeunes font partie d'un atelier de communication de 45 minutes par semaine.

L'objectif de cet atelier de communication est :

- l'accompagnement des activités de communication verbale et non verbale et de ses prérequis au sein du groupe.
- la coordination de la mise en place des codes alternatifs et/ou augmentatifs.
- l'*expression* et la *gestion des émotions*.
- la *socialisation*
- et enfin la préparation de l'*orientation* des jeunes adultes : autonomie, ateliers techniques quand cela est possible...

2.1.3. Les jeunes sélectionnés

- Romain

Age : 20 ans

Pathologie : il a de nombreux antécédents médicaux.

- cardiopathie congénitale et deux AVC (à 5 et 7 ans).
- troubles cognitifs, moteurs, psychoaffectifs, et troubles pragmatiques du langage.

Présentation : il peut se montrer altruiste, à l'écoute de ses camarades. Il a un bon niveau de langage oral de bonnes interactions avec les adultes, il est conscient de ses difficultés. Il peut être davantage dans l'opposition quand il est face à l'échec.

- Wilfrid

Age : 17 ans

Pathologie : Diagnostic non précis (psychose, autisme ?).

Présentation : période d'inhibition, de mal être, de repli sur soi où l'on peut ne pas l'entendre. Puis des périodes d'euphorie, où il bouge beaucoup, où on l'entend ...
Associée à cela une déficience intellectuelle non quantifiée.

- Thibaut

Age : 20 ans

Pathologie : autisme

Description : dans la sensorialité et en plein dans le développement de ses apprentissages. Assez discret. Peu verbal, davantage si on le sollicite : il répète ce qu'on lui dit avant de donner sa réponse. Plutôt une bonne utilisation des pictogrammes en atelier de communication.

2.2. Alphas

2.2.1. Présentation

C'est un groupe classe (dirigé par une éducatrice et une enseignante spécialisée). C'est un groupe assez hétérogène (avec des enfants âgés de 6 à 13 ans), implanté dans l'IMP.

2.2.2. Projet de groupe

- les apprentissages : ce sont des jeunes qui peuvent entrer dans certains apprentissages scolaires ou préscolaires.
- l'autonomie
- la communication
- la socialisation

2.2.3. Les jeunes sélectionnés

- Jibril

Age : 13 ans

Pathologie : psychose, difficultés relationnelles.

Présentation : il présente des troubles importants de la communication et du comportement et peut se montrer parfois angoissé. Il parle mais il faut le solliciter. A besoin de calme et de solitude. Peut formuler une demande. Axe thérapeutique et éducatif autour de la communication, de la socialisation et de la gestion des émotions.

- Farid

Age : 13 ans

Pathologie : syndrome de Joubert.

Description : A un frère jumeau qui a le même syndrome. Conscient de ses difficultés. Peu verbal (mais de mieux en mieux). Se sert bien des pictogrammes. Il a une position de « grand » dans ce groupe.

2.3. Electria

2.3.1. Présentation

C'est un groupe classe de 14, implanté dans l'IMPRO. La plupart des jeunes de ce groupe ont été confrontés au système scolaire et ont été accueillis en CLIS.

2.3.2. Projet de groupe

Formation et orientation. Ateliers techniques. Apprentissages.

2.3.3. Les neuf jeunes sélectionnés

- Andrée :

Age : 19 ans

Pathologie : trisomie 21 associée à des troubles auditifs.

Description : Jeune fille qui a besoin de sollicitations de l'adulte pour effectuer une tâche. Motivation et attention fluctuantes ; parfois inhibée en groupe. Langage oral sensiblement fonctionnel. Certaine autonomie dans les actes de la vie quotidienne. Les axes du projet thérapeutique et éducatif sont la socialisation, la communication, l'autonomie.

- Killiam

Age : 15 ans

Pathologie : aucune identifiée. Carence affective et éducative.

Description : à l'entrée en IME : retard global, peu de langage oral ; troubles du comportement. Il n'a jamais été scolarisé.

Ses progrès au niveau des apprentissages sont importants mais il a toujours des difficultés sociales, de communication et de comportement.

- Perrine

Age : 17 ans

Pathologie : retard de développement avec épilepsie

Description : C'est une jeune fille volontaire. Elle a un bon niveau de langage oral. Elle a été scolarisée en maternelle et en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). Elle commence à accéder au langage écrit. Les axes du projet thérapeutique et éducatif sont l'autonomie et l'orientation après IMPRO.

- Jamel :

Age : 18 ans

Pathologie : X-fragile avec épilepsie.

Description : parcours scolaire : maternelle, CLIS et unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Quelques connaissances au niveau du langage écrit et des mathématiques. Aujourd'hui il n'a pas de troubles du comportement, et a un tempérament calme. Trouble de

la pragmatique du langage (régie de l'échange). Les axes du projet thérapeutique et éducatif sont les apprentissages et l'orientation professionnelle.

- Christiane :

Age : 18 ans

Pathologie : syndrome de Mirrhe.

Description : Elle n'a pas de troubles du comportement, son langage oral est fonctionnel, elle a accès à l'écrit (niveau CE1). Elle a été scolarisée en maternelle, en primaire, puis en ULIS. Les axes du projet thérapeutique et éducatif sont l'autonomie et l'orientation professionnelle.

- Martin :

Age : 16 ans

Pathologie : aucune étiologie n'explique le retard psychomoteur et intellectuel.

Description : il a tendance à vouloir décider de son emploi du temps et à commander ses camarades. Il a été scolarisé en maternelle et en CLIS. Il a un langage oral fonctionnel. Les axes du projet thérapeutique et éducatif sont l'orientation et la socialisation.

- Mohamed :

Age : 14 ans

Pathologie : Troubles envahissants du développement (TED) avec traits autistiques.

Description : au départ il avait un retard global important. Suite à une scolarité avec un projet personnalisé de scolarisation (PPS), il a fait une CLIS et une ULIS. Il a fait de nombreux progrès au niveau de son développement cognitif, de la socialisation et de la communication. Langage oral relativement fonctionnel et accès au langage écrit.

- Yann :

Age : 20 ans

Pathologie : ses troubles seraient en lien avec une possible anomalie de l'X (son frère est porteur d'un X-fragile).

Description : jeune homme qui a un comportement attentif et agréable. Il a un niveau CP dans les apprentissages. Langage oral sensiblement fonctionnel. Les axes du projet thérapeutique et éducatif sont l'autonomie et la gestion des émotions.

- Michael

Age : 18 ans

Pathologie : TED (pas d'étiologie précise) avec déficience intellectuelle (moyenne/faible).

Description : Les axes du projet thérapeutique et éducatifs sont la communication, la gestion des émotions, les connaissances. Il a été scolarisé en CLIS.

2.4. Globe-trotter

2.4.1. Présentation

Groupe positionné sur l'IMP.

Il est le passage relais de certains enfants de l'IMP avant leur entrée sur l'IMPRO.

2.4.2. Projet de groupe

Les objectifs de ce groupe sont :

- l'autonomie
- la communication et l'expression
- la socialisation et les relations sociales
- le bien-être.
- découverte des ateliers techniques

2.4.3. Les jeunes sélectionnés

- Jordan

Age : 14 ans

Pathologie : malformations cérébrales.

Description : retard de développement psychomoteur, cognitif et langagier. Il est verbal. Suivi en orthophonie en libéral. Il commence à entrer dans certains apprentissages (langage écrit). Il a d'importants troubles neuro-visuels.

- Knut

Age : 14 ans

Pathologie : retard de développement global sans étiologie trouvée à ce jour.

Description : il s'exprime de mieux en mieux et a fait des progrès en compréhension. Les objectifs thérapeutiques et éducatifs sont le langage, la communication, la socialisation et le travail du cadre.

2.5. Mosaïque

2.5.1. Présentation

Situé sur l'IMPRO. Le choix du nom exprime la diversité des membres composant ce groupe. On distingue 3 sous groupes.

- les plus jeunes venant de globe-trotter (transférés en cours d'année). Découverte et initiation au pré-professionnel.

Tout en continuant l'approche du rapport à la consigne et au cadre.

- le second concerne ceux qui n'ont pas atteint la majorité et pour lesquels on a pu déjà évaluer le rapport au travail et à l'autonomie. Perspective d'une orientation future.

- le troisième « les sortants » ceux qui ont 20 ans et une notification MDPH (ne concerne plus qu'une personne). Travail de séparation et de l'après.

2.5.2. Projet de groupe

Une dynamique commune : travail autour des besoins identifiés du jeune. Accent sur le rapport à l'autre, la socialisation et l'autonomie.

Participation à des ateliers techniques et éducatifs.

2.5.3. Les jeunes sélectionnés

- Augustin

Age : 18 ans

Pathologie : TED avec épilepsie, sans étiologie précise.

Description : retard cognitif, troubles de la communication. Il est verbal. Le travail orthophonique tourne autour de la pragmatique. Les autres axes sont : l'autonomie, la socialisation et l'orientation.

- Abdel :

Age : 16 ans

Pathologie : autisme

Présentation : non verbal mais il s'est bien approprié le PECS qu'il utilise pour se faire comprendre et pour communiquer en général. Il est capable de faire des phrases allant jusqu'à Sujet + Verbe + Complément avec adjectif simple.

Suivi en orthophonie en groupe (atelier trait d'union) et en individuel. Il est passé en IMPRO en cours d'année.

- Annabella

Age : 15 ans

Pathologie : autisme

Description : jeune fille qui peut parler mais qui a dû mal à s'exprimer, à se faire comprendre. Elle est assez renfermée. Les axes thérapeutiques et éducatifs sont : la communication et le langage, la socialisation, le bien-être.

- Evangeline

Age : 16 ans

Pathologie : trisomie 21

Description : très peu verbale, contact fluctuant avec les professionnels mais aussi avec ses camarades. Elle utilise peu les moyens de communication alternatifs.

3. Présentation de l'outil d'évaluation

Nous commencerons la présentation de notre protocole en en dégageant les préalables, puis en décrivant les épreuves une par une.

3.1. Les préalables

3.1.1. Les difficultés éventuelles

- l'âge : les épreuves doivent être adaptées à l'âge ; c'est-à-dire qu'elles ne doivent être ni trop enfantines, ni trop complexes.
- il est difficile de créer un bilan étalonné et coté précisément. Nous avons déjà pu constater que très peu de travaux ont été réalisés et qu'il existe peu de tests prévus pour cette population. Dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie, nous n'avons eu ni le temps ni les moyens de faire ces étalonnages.
- les conditions de passation : la situation de passation d'épreuves peut être anxiogène chez certains sujets, notamment à travers le fait que ce soit une personne étrangère qui fasse la passation.
- certains sujets n'ont pas de langage oral fonctionnel.

3.1.2. Pourquoi la compréhension et pas la production ?

Nous proposons, dans le cadre de ce mémoire, de créer une batterie de tests centrée sur la compréhension du genre et du nombre pour plusieurs raisons :

- nous reprecisons que la compréhension précède la production, les données que nous recueillerons représenteront davantage les compétences réelles des sujets testés.
- une autre raison est qu'au regard des difficultés citées précédemment, nous devons restreindre notre domaine de recherche, et surtout, cela permet surtout de pouvoir tester les sujets qui ne parlent pas.

3.1.3. Les batteries de référence

Pour cette protocole, nous utiliserons certains items de l'ELO⁹⁵ tels qu'ils sont présentés habituellement pour certains, simplifiés ou modifiés plus profondément pour d'autres. Puis nous nous inspirerons d'VALO⁹⁶ pour notre épreuve de manipulation.

3.2. Présentation de la batterie

3.2.1. Explications des modalités générales

⁹⁵ ELO, *évaluation du langage oral*, (2001), crée par A. Khomsi, éditions ECPA

⁹⁶ VALO, *évaluation du développement du langage oral*, (2004), crée par F. Coquet, P. Ferrand et J. Roustit, Ortho éditions

Notre batterie s'inscrit dans une démarche d'évaluation portant sur le genre et le nombre. Elle est composée de trois épreuves. Elle s'appuie sur deux sortes d'épreuves : la désignation d'images et la manipulation. Elle s'effectue en une seule passation et dure environ 30 mn. Avant de commencer nous devons expliquer clairement et de façon explicite l'objectif et le déroulement de la passation au sujet que l'on va tester. Exemple : « aujourd'hui je vais te proposer trois exercices. C'est pour m'aider dans mon travail et voir si ce que j'ai fabriqué est bien. Je demande à tous les jeunes de l'IMPRO s'ils acceptent. Tu as tout ton temps et si tu as besoin que je répète, tu me le précises ».

Pour résumer, dans un premier temps nous nous présentons au sujet. Dans un second temps nous expliquons l'objectif de ce travail et qu'il est constitué de trois épreuves. Dans un troisième temps nous précisons au sujet qu'il dispose de tout le temps dont il a besoin et qu'il peut nous demander de répéter si besoin.

On leur précise également qu'ils seront filmés dans le but de mieux analyser la passation ultérieurement.

3.2.2. La première épreuve de désignation

- Description de la première épreuve :

C'est une épreuve de type « désignation » reprenant les items sur le genre et le nombre contenus dans les épreuves compréhension syntaxique 1 et 2 de l'ELO. La seule adaptation est qu'au lieu de désigner l'une des quatre images, le sujet doit donner une de ces quatre images (découpées et plastifiées), correspondant à l'item demandé.

Pour les énoncés 1 et 3, le sujet a le choix entre deux images seulement (la fille et le garçon). Ce sera un premier indice sur la perception du genre. S'ils sont échoués, il est fort probable que la suite de l'évaluation soit compromise. Certains items ont été pris tels quels, d'autres ont été modifiés pour les besoins de la conception de la batterie.

Il y a en tout treize items. Les résultats de cette première épreuve donneront une première indication sur les compétences de ces sujets en matière de lecture d'image.

Certaines configurations (trois en tout) ont été reprises trois fois : même configuration des quatre images mais items modifiés. Cf. items 9 et 13 par exemple.

La complexité est croissante, comme dans l'ELO.

- Pour la cotation :

En cas de réponse erronée en première intention on répètera l'item. On notera P (persévération) si le sujet persévère, RC (réponse changée) si le sujet change de réponse mais donne une autre réponse erronée, AC (autocorrection) quand le sujet donne en seconde intention la bonne réponse et NSP (ne sait pas) s'il ne dit rien ou est bloqué.

- Les consignes de l'épreuve 1 :

« Je vais te montrer des images. Je vais dire des phrases et toi tu devras me donner celle que je te demande ».

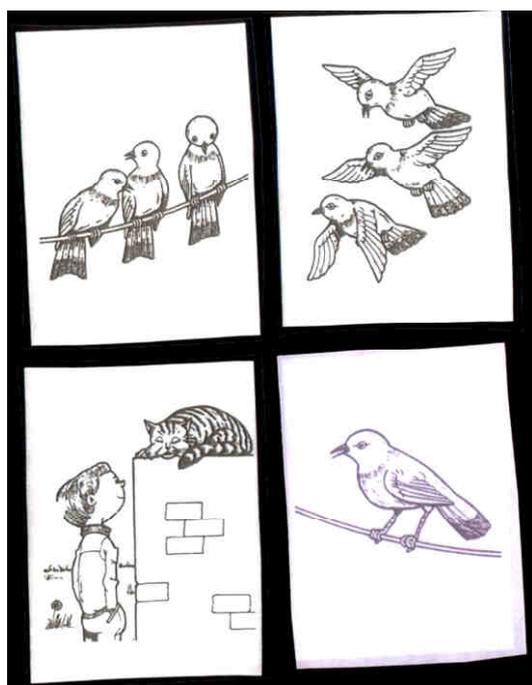
- Les items de l'ELO modifiés (voir les propositions en annexes) :

ITEMS	N° demandé	Réponse 1	Réponse 2	AC P ou RC
1. Le petit garçon	1			
2. Les oiseaux volent	2			
3. La petite fille	2			
4. Elle est cachée	3			
5. Il regarde l'oiseau qui vole	3			
6. Quelques garçons ont des chapeaux	1			
7. La petite fille le regarde	1			
8. L'enfant joue	1			
9. L'ours dort	4			
10. Elle lui demande de la mettre	1			
11. Il a des lunettes	1			
12. Les ours dorment	1			
13. Il les regarde	1			

- Ce qui est testé :

GENRE	NOMBRE
1(article, adjectif, nom)	2(article)
3(article, adjectif, nom)	5(article)
4 (pronom)	6 (quelques/verbe)
6 (nom)	8(article)
7 (article, adjectif, nom, pronom)	9 (article, verbe)
10 (article, adjectif, nom, pronom)	13 (article, verbe)
11 (pronom)	14 (pronom)
12 (pronom)	15 (pronom, phrase longue)

- exemple item 2 (donne-moi “Les oiseaux volent”) :



3.2.3. La deuxième épreuve

- Description :

C'est une épreuve de type « manipulation ».

Le matériel : des figurines de personnages (deux filles et un garçon), des meubles (un fauteuil, un canapé, deux chaises, un lit), des animaux, (une grande vache, une petite vache, deux chiens, deux cochons) et une petite maison. Cf. les photographies en annexes.

Elle se déroule en trois temps :

Temps 1 : découverte et prise de contact avec le matériel. Le sujet sort les figurines et a un temps de jeu ou de manipulation s'il en a envie. On dénomme avec lui si besoin les éléments. L'objectif ici n'est pas de tester le vocabulaire. Si c'est nous qui dénommons et non le sujet, on ne doit pas donner les articles. On insiste bien sur le fait que la petite vache est bien une vache et non un veau.

Temps 2 : l'exemple « la fille regarde la chaise ». On se met dans les conditions de l'évaluation. On pose les personnages d'un côté, le tapis bleu au milieu et les meubles de l'autre côté. On prononce la phrase. Si le sujet réussit, on commence l'évaluation. S'il échoue ou ne réalise pas la scène « au milieu », nous l'assistons jusqu'à la réaliser nous-mêmes si besoin.

Temps 3 : l'évaluation. Nous sommes dans les conditions strictes de l'évaluation. L'examineur dispose les éléments en fonction des énoncés et le sujet doit les mettre en scène. S'il échoue l'examineur répète l'énoncé.

Remarque : si cela est nécessaire, par exemple si le sujet a des difficultés psychomotrices, on peut lui apporter une aide manuelle, par exemple pour assoir un personnage. Le but n'est pas de tester la motricité. Cependant, il faut bien être sur de ce que veut produire le sujet et ne pas l'influencer.

- Pour la cotation :

En cas de réponse erronée en première intention, on répètera l'item. On notera P (persévération) si le sujet persévère, RC (réponse changée) si le sujet change de réponse mais donne une autre réponse erronée, AC (autocorrection) quand le sujet donne en seconde intention la bonne réponse et NSP (ne sait pas) s'il ne dit rien ou est bloqué. On décrira ce que fait le sujet si la réponse est erronée.

- Consigne :

Temps 1 : il n'y a pas de règles particulières.

Temps 2 et 3 : « Tu vas bien écouter ce que je te dis. Tu vas essayer de faire pareil.

Par exemple si je te dis « la petite fille regarde la chaise » comment tu fais ? » (Aide si besoin).

Puis : « alors maintenant on peut commencer ».

- Les items:

ITEMS	Réponse1	Réponse2	AC P ou RC
1. Le garçon dort (les humains, le mobilier)			
2. Les filles s'assoient (les humains, le mobilier)			
3. Il s'assoit sur le fauteuil et elle s'assoit sur la chaise (les humains, le mobilier)			
3. Elle le regarde (les humains sans la fillette, le mobilier)			
5. Un chien va dans la maison (les vaches, les chiens, la maison)			
6. Elles dorment (les vaches, les chiens)			
7. Ils vont dans la maison (vaches, chiens, maison)			
8. Les cochons la regardent (les vaches, les cochons, la maison)			
9. Elle(s) le regarde(nt) (les vaches, les chiens)			
10. Ils veulent l'attraper (vaches, chiens, cochons, maison)			

- Ce qui est testé :

GENRE	NOMBRE
1(article, nom, au masculin)	2(articles au pluriel)
2(nom fille)	5(article S, verbe + complément)
3(pronom verbe complément x 2 M et F)	6(flexion verbale)
4(pronom sujet F, pronom COD M)	7(flexion verbale)
6(pronom F)	8(articles P, pronom S)
7(pronom M)	10(flexion verbale)
8(article et nom au M, pronom COD F)	
9(pronom sujet F, pronom COD M)	
10(pronom sujet M)	

- visuel : exemple comme ceci avec un tapis bleu (ou une feuille de couleur) au milieu :



3.2.4. La troisième épreuve

- Description

Nouvelle épreuve de type « désignation ». Même principe que pour l'épreuve 1 : il faut donner l'image correspondant à l'énoncé et la complexité est croissante.

Le matériel est le même que pour l'épreuve 2 : les figurines.

- Pour la cotation : en cas de réponse erronée en première intention on répètera l'item. On notera P (persévération) si le sujet persévère, RC (réponse changée) si le sujet change de réponse mais donne une autre réponse erronée, AC (autocorrection) quand le sujet donne en seconde intention la bonne réponse et NSP (ne sait pas) s'il ne dit rien ou est bloqué.

- Consigne : « je vais te dire des phrases et toi tu vas devoir me donner l'image que je te demande ».

- Les items (voir les propositions en annexes) :

ITEMS	N° demandé	Réponse 1	Réponse2	AC P ou RC
1. Les filles sont debout	3			
2. La fille dort	4			
3. Il est assis sur la chaise et elle est assise sur le fauteuil	1			
4. Elle parle au garçon	4			
5. La vache le regarde	3			
6. Les chiens sont dans la maison	2			
7. Elles les regardent	1			
8. Elles le suivent	2			
9. Ils sont derrière le chien	4			
10. Il fait nuit. Ils dorment.	3			

- Petit visuel : exemple item 1.



- Ce qui est testé :

GENRE	NOMBRE
1(article, nom au féminin)	1(article pluriel)
2(article, nom au féminin)	2(article singulier)
3(pronom sujet M ; pronom sujet F)	6(article P, flexion verbale)
4(pronom F ; article et nom M)	7(pronom pluriel COD)
5(article et nom F)	8(pronom singulier COD)
7(pronom F)	9(flexion verbale)
8(pronom F et pronom M)	10(flexion verbale)
9(pronom M)	
10(pronom M)	

Partie II : Les résultats

Pour cette seconde partie, nous présenterons les tableaux récapitulatifs dans le but de rassembler tous les scores de chaque sujet. Nous en ferons ensuite l'analyse quantitative. Enfin, nous apporterons des observations supplémentaires sur les réponses des sujets et sur les conditions de la passation, dans le but que cela soit complémentaire avec l'analyse quantitative.

1. Les résultats

Nous avons organisé les résultats sous forme de deux tableaux. Nous avons regroupé les scores de chaque sujet en gardant le même ordre dans lequel ils ont été présentés. En nuance de violet on aura le groupe acacia, en nuance de vert le groupe alpha, et ainsi de suite.

Dans le premier tableau, nous avons relevé le score global de chaque sujet par épreuve. Nous avons aussi relevé le nombre d'autocorrections (AC), de persévérations (P) et de réponses changées (RC) pour les épreuves 1 et 3.

Par exemple, pour Romain dans l'épreuve 1 : en première lecture il a obtenu un score global de 10/13 et en deuxième lecture de 11/13. Il s'est autocorrigé une fois, a changé une fois de réponse pour une autre proposition erronée et a persévéré une fois sur une réponse.

Pour l'épreuve 2 nous n'avons pas relevé ces nombres car nous nous sommes aperçu du nombre très faible en AC et au contraire du nombre très élevé en P. Nous analyserons plus loin cette épreuve de façon différente des deux autres.

Enfin, nous avons fait la moyenne des scores de chaque épreuve dans la dernière ligne.

Dans le second tableau, nous avons relevé toujours par sujet et par épreuve les numéros des items échoués en séparant les AC d'un côté et les P/RC/NSP de l'autre pour les épreuves 1 et 3.

Par exemple Romain a échoué en première intention sur l'item 11 mais s'est autocorrigé. Il a échoué sur l'item 12 bien qu'il ait changé sa réponse et a persévéré sur l'item n°5.

Pour l'épreuve 2, nous avons relevé tous les items réussis.

1.1. Tableau 1: les scores

Jeunes	Epreuve 1 /13			Epreuve 2 /10			Epreuve 3 /10		
Romain	10	11	1 AC 1 RC 1 P	2	5		7	8	1 AC 1 RC 1 NSP
Wilfrid	6	10	4 AC 3 RC	2	2		4	6	2 AC 4 RC
Thibaut	5	9	4AC 3 RC 1 P	0	1		0	5	5 AC 5 RC
Jibril	6	8	2 AC 5 RC	2	2		8	8	1 RC 1 P
Farid	6	13	7 AC	2	2		7	9	2 AC 1 RC
Andrée	5	7	2 AC 6RC	1	2		3	7	4 AC 3 RC
Killiam	10	11	1 AC 1 RC 1 P	4	4		6	8	2 AC 1RC 1P
Perrine	11	13	2 AC	7	7		8	10	2 AC
Jamel	9	13	4 AC	7	7		10		
Christiane	11	12	1 AC 1 RC	6	6		5	8	3 AC 2 RC
Martin	8	13	5 AC	3	4		7	10	3 AC
Mohamed	6	7	1 AC 1 RC 5 P	2	3		5	7	2 AC 2RC 1P
Yann	12	13	1 AC	6	6		7	10	3 AC
Michael	10	12	2 AC 1 RC	3	4		6	9	3 AC 1 RC
Jordan	7	12	5AC 1RC	3	4		9	9	1 RC
Knut	3	9	6 AC 4 RC	1	1		3	5	2 AC 1 RC 3 P 1 NSP
Augustin	8	8	5 P	3	5		4	5	1 AC 1 RC 4 P
Abdel	4	7	3 AC 5 RC 1 P	0	0		2	5	3 AC 5 RC
Annabella	8	9	1 AC 2 RC 2 P	1	1		4	5	1 AC 3 RC 2 P
Evangeline	2	6	4 AC 4 RC 3 P	1	1		2	7	5 AC 3 RC
Moyenne sur 10	5,65	7,8		2,8	3,35		5,35	7,55	

1.2. Tableau 2 Items échoués (épreuves 1 et 3) items réussis (épreuve 3)

Jeunes	Epreuve 1			Epreuve 2 /10					Epreuve 3 /10			
	AC	RC	P	ITEMS	REUSSIS				AC	RC	P	NSP
Romain	11	12	5	2		1			1	9		5
						3						
						4						
						5						
Wilfrid	2	4		2					2	1		
	5	8		5					7	3		
	11	13								8		
	12									10		
Thibaut	5	6	2	7					2	1		
	8	7							3	4		
	10	11							5	6		
	12								8	7		
									9	10		
Jibril	5	6		1						4	5	
	12	8		5								
		10										
		11										
		13										
Farid	6			1					1	5		
	7			5					9			
	8											
	9											
	10											
	12											
	13											
Andrée	5	6		5		1			1	4		
	9	7							2	5		
		8							3	9		
		10							8			
		12										
		13										
Killiam	9	13	5	1					5	7	8	
				2					9			
				4								
				5								
Perrine	6			1					3			
	11			2					5			
				3								
				4								
				5								
				7								
				10								

Jamel	4 5 6 9			1 3 4 5 7 8 9				
Christiane	9	11		1 2 4 5 7 10		1 2 3	8 9	
Martin	5 6 10 12 13			1 4 5	2	3 7 8		
Mohamed	9	13	2 4 7 10 11	1 5	3	3 6	5 10	8
Yann	11			1 2 4 5 7 10		3 8 10		
Michael	5 6	13		1 4 5	3	3 7 9	5	
Jordan	5 6 7 8 9	10		2 3 4	5		8	
Knut	2 6 8 9 12 13	5 7 10 11		5		1 6	8	7 9 10 3
Augustin			6 8 10 11 13	1 5 10	2 4	2	6	3 7 8 9

Abdel	8 10 13	2 6 11 12	3					1 2 10	3 4 6 7 8		
Annabella	10	7 8	9 11	5				6	1 4 7	8 9	
Evangeline	3 5 9 12	2 8 10 13	6 7 11	5				1 2 7 8 9	3 4 6		

Après avoir recueilli ces résultats, nous allons à présent faire une première interprétation quantitative dans le but de décrire et d'analyser ces résultats. Puis nous ferons d'autres observations, de façon plus qualitative, dans le but de comprendre ce qui s'est passé lors de ces passations et d'ouvrir le sujet de l'évaluation du langage oral de cette population.

2. Analyse quantitative

Une première remarque que l'on peut faire en regardant le tableau 1 est que les scores de l'épreuve 1 et ceux de l'épreuve 3 sont sensiblement similaires. Par ailleurs on peut observer que la seconde lecture effectuée après un premier échec permet véritablement d'améliorer le score pour ces deux épreuves, ce qui n'est pas le cas de l'épreuve 2. Très peu de sujets persévèrent sur les items échoués. Seul Augustin le fait beaucoup lors de l'épreuve 1 et encore lors de l'épreuve 3. Mohamed le fait aussi beaucoup lors de l'épreuve 1 mais moins lors de l'épreuve 3. Pour les autres, cela est plus occasionnel. En revanche, la plupart parviennent à s'autocorriger, ce qui montre que si on leur laisse davantage de temps pour réfléchir et écouter l'énoncé, ils parviennent davantage à montrer leurs connaissances et également leurs capacités de raisonnement et d'autocorrection.

Nous allons à présent analyser chaque épreuve isolément avant de faire une première synthèse de ces résultats.

2.1. Epreuve 1

2.1.1. Tableau items échoués

Nous avons mis les AC (autocorrections) d'un côté et regroupés les RC (réponses changées), P (persévérations) et NSP (ne sait pas) de l'autre.

E (échoués) = $RC + P + NSP$.

	AC	Echoués	Total
1	0	0	0
2	2	4	6
3	1	1	2
4	1	2	3
5	9	3	12
6	7	6	13
7	2	6	8
8	5	6	11
9	9	1	10
10	5	7	12
11	4	9	13
12	7	3	10
13	4	8	12
Total	55	58	113

Sur les 260 réponses données, en première lecture 113 sont chutées et 147 sont réussies du premier coup. Lorsque l'on répète les items, 58 sont chutées et 202 sont réussies.

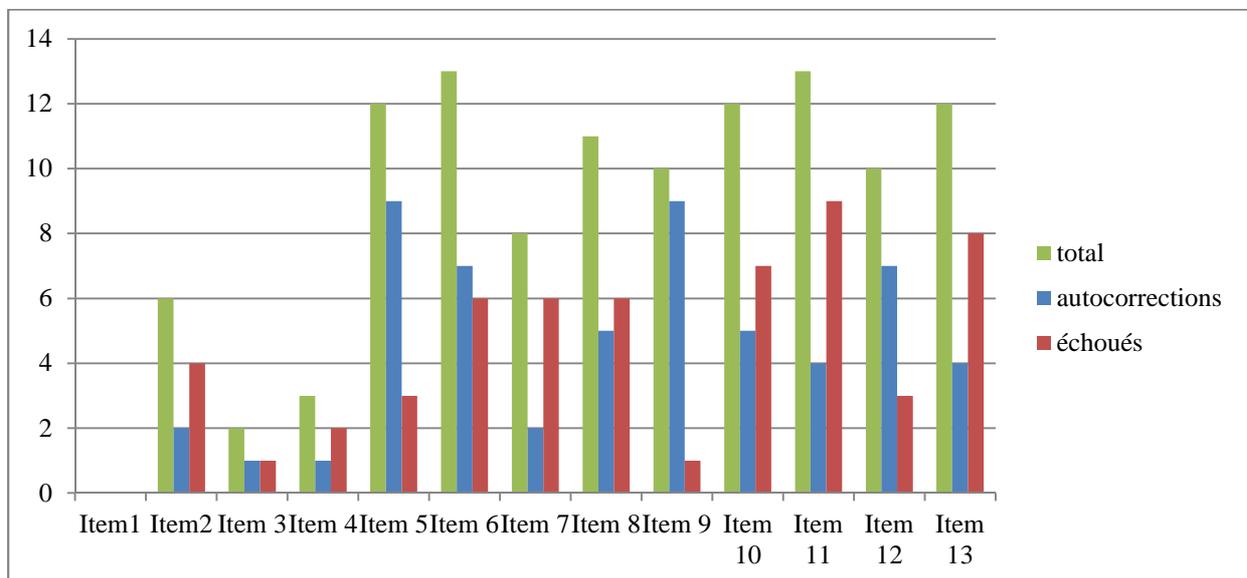
2.1.2. Remarques

La première observation que l'on puisse faire est que la majorité des réponses données sont correctes et que le fait de répéter l'item permet d'éliminer encore près de la moitié des erreurs.

Nous allons à présent examiner les items qui sont le mieux réussis et au contraire ceux qui sont le plus touchés.

2.1.3. Diagramme en bâton items échoués

Afin de mieux visualiser ces résultats nous avons fait un diagramme en bâton. En abscisse nous avons le nombre de sujets et en ordonnée le numéro de l'item.



2.1.4. Interprétation des résultats pour l'analyse quantitative de l'épreuve 1

Nous avons fait deux listes classant les items en partant des plus échoués pour aller vers les moins échoués. Liste 1 : en prenant en compte AC + E, Liste 2 : en ne prenant en compte que les E.

Liste 1 :

1	3	4	2	7	9	8	5	6
					12		10	11
							13	

Liste 2 :

1	3	4	2	6	10	13	11
	9	5		7			
		12		8			

A part l'item 6, aucun item ne teste à la fois le genre et le nombre.

En ce qui concerne le genre, soit les items 1, 3, 4, 6, 7, 10 et 11.

En se référant à la liste on peut s'apercevoir que le nombre d'erreurs augmente en fonction de la complexité des énoncés, ce qui suit la logique de l'épreuve de complexité croissante. On s'aperçoit que tous les jeunes n'ont pas de difficulté particulière pour distinguer la fille du garçon. Seul Abdel se trompe sur l'item 3.

Les items les plus complexes (10 et 11) sont ceux qui utilisent les pronoms. Ce sont les plus échoués. Cela suit bien le développement du genre que nous avons évoqué dans la partie théorique.

Notre attention se porte toutefois sur l'item 4. Il est très peu échoué et pourtant il concerne un pronom. On peut émettre l'hypothèse que le contexte de la phrase a pu influencer le choix. En effet le choix portait entre « les filles marchent », « la fille », « la fille est cachée » et « le chat est caché ». Si nous avions proposé « il est caché » peut-être le résultat aurait été différent.

L'item 7 est intermédiaire puisqu'il fait intervenir une structure type Déterminant + Adjectif + Nom ET une structure Pronom. Les deux genres interviennent. Sur les huit sujets faisant une erreur, seuls deux se corrigent en deuxième lecture. Ce n'est pas une erreur facile à repérer.

Sept sujets font au moins 3 erreurs le genre : Thibaut (6, 7, 11) ; Jibril (6, 10, 11) Andrée (6, 7, 10) Knut (7, 10, 11) Augustin (6, 10, 11) Abdel (3, 6, 11, 7 11) Evangeline (6, 7, 10, 11).

Ce sont surtout des sujets présentant un trouble envahissant du développement et des difficultés relationnelles ainsi que les deux sujets trisomiques (Andrée et Evangeline).

Les erreurs portent sur les trois autres propositions, il n'y a pas une réponse donnée en particulier qui se dégage.

Pour l'instant cela ne nous permet pas de dégager des profils de manière pertinente.

En ce qui concerne le nombre, soit les items 2 5 8 9 12 13.

Si l'on regarde la liste, cela suit moins la logique de complexité croissante.

On peut observer surtout pour les items 5, 9, et 12 qu'en première lecture il y avait respectivement 12, 10 et 10 sujets sur 20 qui échouaient. La deuxième lecture a permis d'éliminer un grand nombre d'erreurs : ce sont des items qui nécessitent plus de réflexion mais l'erreur est souvent repérable. Après la deuxième lecture, 3, 1 et 3 sujets seulement échouent encore.

Pour l'item 8, on ne peut pas faire la même remarque alors que c'est la même structure de phrase. Les jeunes restent d'avantage focalisés sur l'action « jouer ». Sur les 11 erreurs, seules 5 sont corrigées, ce qui est moins flagrant.

Enfin, les items 6 et 13 sont les plus complexes.

L'item 6 comprend l'adverbe de quantité « quelques ». C'est l'un des rares items de notre évaluation qui fait intervenir une notion conceptuelle du nombre liée à un adverbe de quantité, en plus de la notion grammaticale du pluriel liée au verbe avoir. Ce qui explique cette complexité.

L'item 13 fait intervenir deux pronoms dont un au pluriel. Sur les 12 erreurs, seules 3 sont corrigées en deuxième lecture : l'erreur est difficilement perçue. Elle porte d'ailleurs sur toutes les trois mauvaises propositions de façon équivalente.

Aucun sujet ne fait plus de 3 fautes sur le nombre. Mais si le nombre de sujets effectuant des erreurs est plus important, le nombre d'erreurs effectuées par sujet est quant à lui moins important.

2.1.5. Premières conclusions

La plupart des sujets ont un résultat supérieur à 5/10. Il ne semble pas à première vue que le genre et le nombre soient deux notions difficiles à appréhender.

Ces premiers résultats ne permettent pas d'effectuer des profils nets et précis. Il faudra comparer avec les deux autres épreuves.

En première lecture, les items les plus échoués sont surtout ceux avec des pronoms ; il y a une légère dominante sur le nombre et sur l'item 6 (qui teste le genre et le nombre et comprend un adjectif de quantité).

En deuxième lecture les items les plus échoués concernent encore ceux avec les pronoms. Mais en ce qui concerne notre remarque précédente sur le nombre et sur l'item 6, cela est beaucoup moins flagrant.

Ces premières analyses nous permettent d'obtenir trois informations :

- d'une part ces jeunes semblent bien différencier la fille et le garçon.
- ils n'ont pas de difficultés pour être en situation d'évaluation concernant une épreuve.
- ils ont accès à la lecture d'images.

Nous reviendrons sur ces constatations plus loin.

En résumé on peut encore souligner l'efficacité de la relecture et le fait que les résultats semblent corroborer les données théoriques concernant le développement normal de l'acquisition du genre et du nombre.

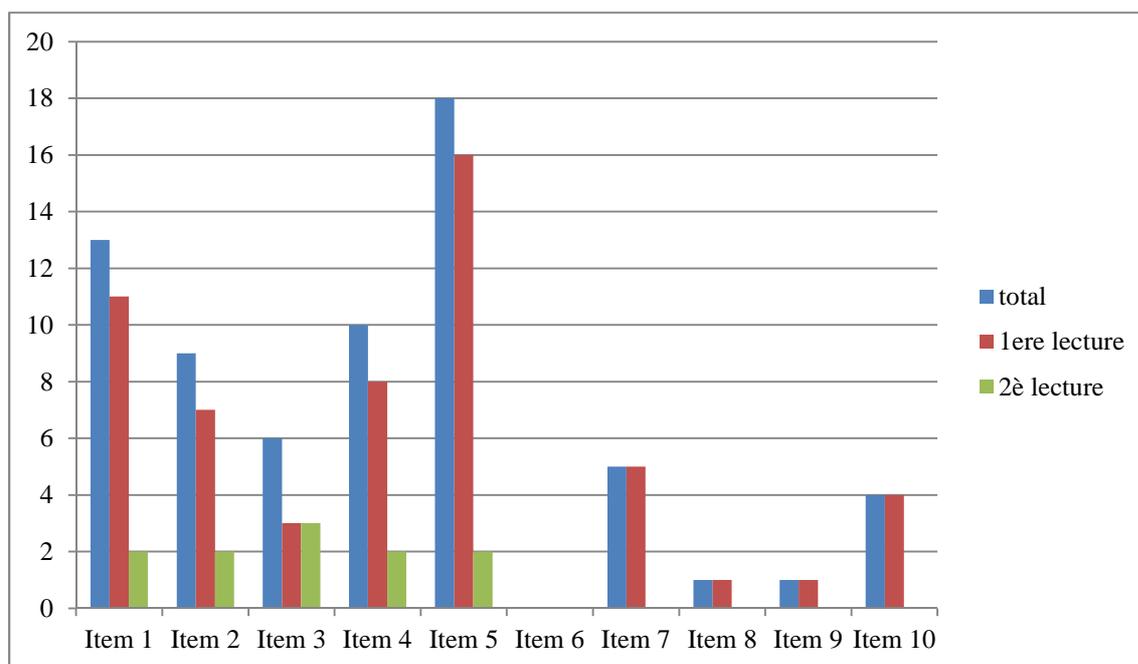
Les items les mieux réussis sont ceux où il y a une structure Déterminant + Nom + Verbe.

Cependant, en ce qui concerne le genre il n'y a pas de certitude. Il faudra comparer avec les autres épreuves. C'est une notion qui semble en général mieux acquise que le nombre mais le nombre d'énoncés est assez restreint, il faudra comparer avec la troisième épreuve.

2.2. Epreuve 2

2.2.1. Résultats items réussis épreuve 2

	Première lecture	Deuxième lecture	Total
Total	56	11	67



2.2.2. Remarques

Les scores des sujets lors de cette épreuve de manipulation sont beaucoup plus faibles. Les observations supplémentaires que nous effectuerons après l'analyse quantitative nous permettront de savoir si cela est dû aux énoncés ou à la manipulation en elle-même. La répétition de l'énoncé permet un gain au niveau du score beaucoup moins important que lors de la première épreuve. À partir de l'item 6, elle est totalement inefficace. Seuls deux sujets ont pu nettement augmenter leurs scores grâce à la relecture : Romain qui passe de 2 à 5/10 et Augustin qui passe de 3 à 5/10. Cela ne concerne que le début de l'épreuve.

2.2.3. Interprétation des résultats

Il nous a paru pertinent de nous intéresser plus particulièrement aux items réussis car ils sont les moins nombreux et cela va nous permettre de mettre en valeur quels genres de structures de phrases sont les mieux comprises par ces jeunes.

Les items les mieux réussis sont de type : Déterminant + Nom + Verbe (avec ou sans Complément Circonstanciel).

Par ailleurs, ils concernent le plus souvent ceux qui font utiliser les figurines humaines (on peut se demander si le contexte écologique a une influence sur les productions de ces sujets).

On notera que l'item 4, qui fait intervenir deux pronoms (« elle » et « le »), est réussi par 10/20 sujets, ce qui tranche avec l'exercice 1.

L'item 2 est aussi de type Déterminant + Nom + Verbe mais au pluriel (ce qui est plus complexe). Il est moins bien réussi.

L'item 3 est plus complexe du fait de la longueur de l'énoncé. C'est ce qui explique que ce soit l'item où la relecture est la plus efficace : elle permet de doubler le score.

En ce qui concerne les items 5 et 7 qui se ressemblent : l'item 5 est le mieux réussi de tous. Sa structure est de type Déterminant + Nom + Verbe et il y a en plus l'action d'aller dans la maison.

L'item 7 de type Pronom (féminin pluriel) + Verbe (avec Complément Circonstanciel) est moins bien réussi, (même si le taux de réussite est supérieur à la moyenne).

En ce qui concerne les items 6, 8 et 9 qui comprennent plusieurs pronoms ainsi que le verbe « regarder », ils paraissent très difficiles à comprendre, avec des scores allant au maximum jusqu'à 1 (de plus c'est Jamel qui réussit les deux fois).

L'item 10 implique une situation plus interactive (attraper). Davantage de sujets réussissent.

2.2.4. Quelques conclusions

Tous les jeunes qui ont au-dessus de 3.35 parlent : il semble que la maîtrise du langage oral en production permet de mieux comprendre les consignes verbales et ainsi de mieux réussir les épreuves. Les sujets qui présentent moins de troubles relationnels semblent plus à même de percevoir les interactions que doivent avoir les figurines. Ils font presque tous partie du groupe Electria (à part Augustin et Romain). Ce sont des sujets qui pour la plupart ont été scolarisés : on peut également se poser la question de savoir si l'expérience de l'école joue un rôle.

Pour cette épreuve plus que pour les deux autres, une analyse purement quantitative n'est pas suffisante. C'est pourquoi nous ajouterons quelques observations effectuées après révision de la passation, pour analyser plus en détail les productions des sujets et observer comment ils ont compris les énoncés et utilisé le matériel.

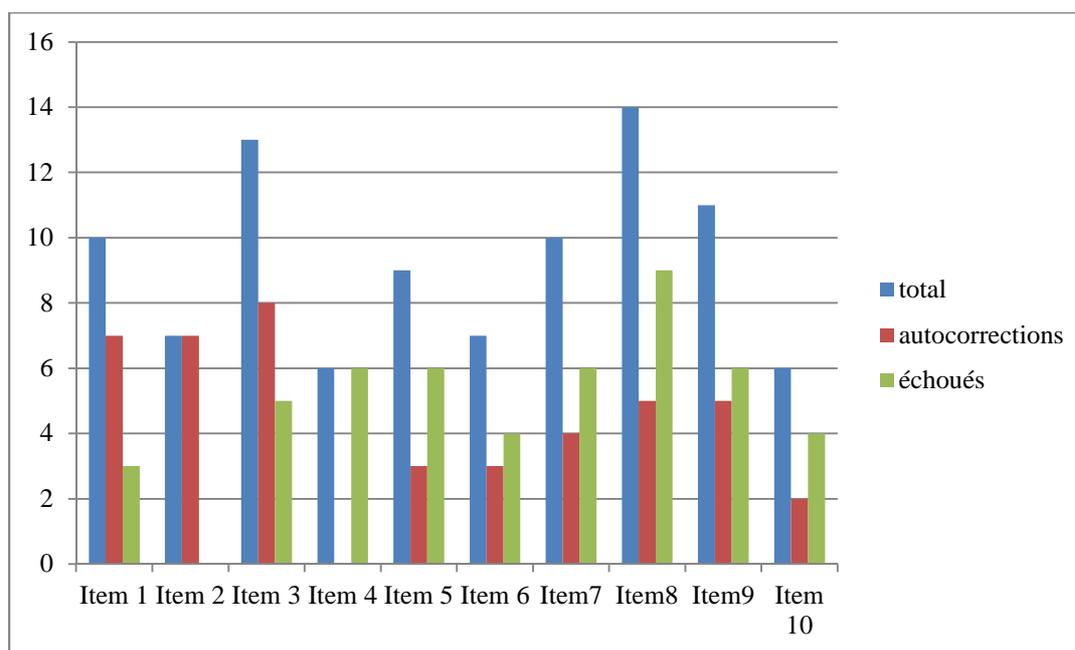
La manipulation est plus complexe que la désignation et les résultats sont à analyser de façon différente des deux autres épreuves. Le matériel est commun avec l'épreuve 3 et les énoncés se ressemblent. Il sera intéressant d'analyser comment les sujets ont répondu à cette épreuve de désignation.

2.3. Epreuve 3

2.3.1. Tableau

	AC	Echoués	Total
Total	44	49	93

2.3.2. Diagramme en bâtons



2.3.3. Remarques

Sur les 200 réponses, 93 sont échouées dans un premier temps et 49 seulement après relecture. On peut encore noter l'efficacité de la répétition mais de façon moindre que pour l'épreuve 1. La moyenne des scores des sujets diminue. Nous verrons si l'analyse des résultats permet de déterminer des causes à ce constat. L'ordre des items ne semble pas suivre une logique de complexité croissante (il y a plus d'erreurs sur l'item 3 que sur l'item 10 par exemple). Il y a des erreurs sur tous les items en première lecture et seul l'item 2 est totalement réussi en deuxième lecture. Enfin, ce qui diffère par rapport à l'épreuve 1, est le fait que plusieurs items testent à la fois le genre et le nombre.

2.3.4. Interprétation des résultats

Comme pour l'épreuve 1, nous avons effectué deux classements :

- Classement total du plus échoué au moins échoué avec AC :

8 ; 4 et 5 et 7 et 9 ; 3 ; 6 et 10 ; 1 ; 2

- Classement sans AC :

8 ; 3 ; 9 ; 1 et 7 ; 5 ; 2 et 6 ; 4 et 10

Les items les moins échoués et où la répétition de l'énoncé est la plus efficace concernent ceux où il y a une structure du type : Déterminant + Nom + Verbe. Ce sont les items 1, 2 et 6. Pourtant ils évaluent à la fois le genre et le nombre.

Les sujets faisant des erreurs ne sont pas forcément les mêmes pour chaque item. Même si le plus souvent il s'agit d'un même groupe de sujets moins performants, qui logiquement échouent. Mais les sujets performants sont plus nombreux à faire des erreurs, même si elles sont peu nombreuses. Concernant la nature des erreurs, il n'y a pas en général de prédominance d'une des trois propositions sur l'autre et cela est assez partagé. Par exemple pour l'item 1 la réponse attendue est 3 et il y a cinq propositions en 1, quatre en 2 et quatre en 4.

On notera que pour l'item 10, où il y a un pronom masculin pluriel, il y a peu d'erreurs (six au total et quatre à la fin) qui concernent et le genre et le nombre de façon équivalente.

Ce constat s'oppose aux premières conclusions de l'épreuve 1 par rapport aux difficultés liées au pronom.

L'item 3 est particulier puisqu'il fait intervenir la longueur de la phrase. C'est assez logique que la répétition favorise la correction. Pour ceux qui font encore l'erreur après la répétition, les propositions qu'ils choisissent sont encore variées. Ils semblent répondre au hasard, la phrase semblant trop complexe pour la garder en mémoire.

A partir de l'item 4, la répétition est beaucoup moins efficace pour corriger l'erreur. Elle est plus difficile à percevoir pour ceux qui se trompent en première lecture.

Les items 4, 5 et 7 ne concernent que 5 jeunes et les erreurs sont de différentes natures.

Pour les items 5 et 7, la complexité porte sur les pronoms qui font intervenir à la fois la notion de genre et la notion de nombre. Ce qui n'est pas simple au vue des premiers résultats.

La difficulté porte également sur les actions, « parler » et « regarder » qui ne sont pas simples non plus, comme nous avons pu l'observer lors de l'analyse de l'épreuve 2. Là encore la répartition des erreurs est équivalente entre les trois autres propositions. Nous pouvons néanmoins noter que 14 sujets sur les 20 ont réussi.

En ce qui concerne l'item 9 la répétition permet d'éliminer presque la moitié des erreurs.

Ceux qui font l'erreur, se trompent soit sur le genre (« ils sont derrière le chien»), soit se focalisent sur le nom chien (« il est derrière elle »).

Enfin l'item 8 semble être le plus complexe car 14 sujets font l'erreur en première lecture et 9 encore après relecture. Il y a deux pronoms et une flexion verbale : féminin pluriel et masculin singulier. L'erreur porte surtout sur les propositions 1 « elle le suit » et 3 « il la suit » (respectivement cinq fois et dix fois). Ils ne prennent donc pas en compte le pluriel ; ceux qui répondent la proposition 3 ne prennent pas en compte l'ordre des mots ou la notion de « suivre ».

2.3.5. Conclusions sur l'épreuve 3

Cette épreuve est plus complexe que l'épreuve 1 car elle teste plusieurs éléments en même temps. Il y a plus d'items avec des pronoms. Pourtant les moyennes sont proches. Les items ressemblent à ceux de l'épreuve 2. Mais ils sont beaucoup mieux réussis en désignation par rapport à la manipulation (surtout pour ceux avec les verbes « regarder » par exemple). On peut émettre l'hypothèse que la manipulation d'un support en consignes verbales permet ensuite d'augmenter le score en désignation, avec des images de ce même support. Mais il faudrait se donner les moyens de vérifier cela.

2.4. Conclusion de l'interprétation quantitative des résultats

S'il l'on compare les résultats de toutes les épreuves, on peut observer que les items les plus échoués sont ceux concernant les phrases comportant des pronoms, du pluriel et ceux qui testent plusieurs éléments à la fois. La relecture est très efficace pour les épreuves de désignation, beaucoup moins pour l'épreuve de manipulation. Ces premiers éléments nous montrent que la deuxième épreuve est à observer différemment des deux autres : elle apporte autre chose. Nous approfondirons cette remarque lors des observations supplémentaires de la partie suivante. Les résultats des épreuves 1 et 3 sont sensiblement identiques au niveau des scores (ceux de la première étant légèrement supérieurs). Mais l'épreuve 3 est plus complexe : il y a davantage d'items avec des pronoms et les items testant plusieurs éléments en même temps sont plus nombreux. Les énoncés sont de plus très ressemblants entre les épreuves 2 et 3. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la manipulation favorise l'intégration des notions de genre et de nombre ainsi que la prise en compte des pronoms. Si l'on se réfère aux scores des épreuves 1 et 3, on constate de plus grands écarts entre les sujets lors de l'épreuve 1, écarts qui se resserrent un peu lors de l'épreuve 3. Concernant les sujets, il ne semble pas que des profils très nets, par pathologies, ou par âges se soient dessinés concernant le genre et le nombre. On peut néanmoins observer que ce sont ceux qui ont meilleur niveau global (cognitif mais surtout au niveau du langage oral en production) qui ont de meilleurs scores. Au contraire, tous ceux qui ont en dessous de la moyenne du score de l'ensemble des sujets lors de l'épreuve 1 (après relecture) sont en dessous pour les deux autres épreuves, à part Jibril. Ce sont essentiellement des sujets qui ont des troubles relationnels avec troubles envahissants du développement ou autisme. Les deux sujets trisomiques sont concernées. Seul Augustin a une particularité car il a obtenu un bon score lors de l'épreuve 2. Enfin, concernant le genre, nous pouvons constater que la compréhension de cette notion est pour la majorité des sujets assez bonne, mais les items ne concernent que la distinction fille/garçon et quelques animaux connus des sujets. Peut-être le constat aurait-il été différent avec des items concernant des objets.

Voici les résultats concernant le genre et le nombre à partir de l'observation des scores. Ils nous ont permis de faire ces constations. Mais ils n'expliquent pas tout : par exemple ils n'expliquent pas en quoi l'épreuve 2 est difficile. Ils ne prennent pas non plus en compte certains paramètres tels que l'attention, la fatigabilité, le temps de réponse...

Voilà pourquoi nous ferons dans une troisième partie des observations complémentaires à cette analyse quantitative. Nous nous baserons sur l'observation réalisée grâce au support vidéo, chaque passation étant enregistrée.

3. Observations lors de la passation

Pour cette partie, nous reprendrons quelques observations effectuées lors de nos passations. Nous nous appuyerons sur le support vidéo. Nous donnerons quelques informations comme le temps de passation par épreuve et au total et les conditions de l'évaluation lorsque cela sera intéressant. Nous ciblerons l'épreuve 2. Nous présenterons les productions en gardant l'ordre effectué lors de la passation.

3.1. Les productions

Acacia

Romain

Temps :

- total : 25 mn.
- épreuve 1 : 6mn15
- épreuve 2 : 12mn15
- épreuve 3 : 6mn30

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : il n'est pas perturbé. Il présente une fatigabilité au fur et à mesure que l'on avance dans la passation.

Épreuve 1 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort les animaux un par un en les nommant et en cherchant à les disposer. Quand l'examineur demande « c'est quoi ? » en montrant une petite vache il dit une vache.

Remarque : il dispose le lit debout. Quand il dénomme les autres meubles, de lui-même il remet le lit de la bonne façon et dit que c'est un lit.

Bonne connaissance du vocabulaire, bonne prise de contact avec le matériel.

Etape 2 :

Il sait ce qu'il doit prendre pour respecter l'énoncé mais a besoin d'incitation verbale pour disposer les éléments. Intervention de l'examineur pour disposer la fille devant la chaise.

Etape 3 :

Item 1 :

- Il prend le lit et ne bouge plus.

- Répétition de l'item. Il regarde le garçon. Sollicitation de l'examinateur: « Qu'est-ce qu'il faut faire ? » « Il se couche » ; « alors vas-y ! ». Puis le fait avec difficultés au niveau manuel.

Item 2 :

- Après avoir écouté l'énoncé il dit : « tu prends une fille ; tu la mets là ».
- Répétition de l'item. Difficulté au niveau manuel pour assoir la fille. Aide manuelle. Puis prend l'autre fille. Correct.

Item 3 :

- Petit temps où il baille et semble perdu puis il dit : « je sais pas ».
- Répétition de l'item. Petit temps à nouveau et prend le garçon et le fauteuil. Il s'énerve et dit des jurons comme il a du mal à le faire tenir. Aide manuelle pour tenir le personnage. Sollicitation de l'examinateur : « c'est bon ? » petit temps puis il dit « ça va pas tenir sur la chaise ». « Je peux t'aider si tu veux ». Puis le fait correctement avec aide.

Item 4 :

- Il fait tenir la fille debout sans tenir compte de l'énoncé.
- Répétition de l'item. Correct.

Item 5 :

- Il fait correctement en respectant la consigne puis ajoute un personnage.
- Il enlève le personnage supplémentaire. Correct.

Item 6 :

- Il dit : « de quoi ? » et soupire.
- Répétition de l'item. Il met son coude sur la table et ne bouge pas. On passe au suivant. Il s'agit davantage d'une attitude due à la fatigabilité qu'à une opposition.

Item 7 :

- Il enlève le coude, regarde les figurines, l'examinateur, les figurines, cela pendant un long moment.
- Répétition de l'item. Ne bouge pas, il y a un silence puis il dit « je sais pas ».

Item 8 :

- Il est plus attentif. Il dispose chaque vache en face d'un cochon.
- Répétition de l'item. L'examinateur demande si c'est bon et il acquiesce. Puis il se met à jouer avec les cochons.

Item 9 :

- Il a un geste de fatigue. Il regarde les figurines sans bouger.
- Répétition de l'item. La sollicitation ne marche pas.

Item 10 :

- Il baille et met un chien derrière la vache. On peut se demander s'il voulait faire « il veut l'attraper ».
- Répétition de l'item. Il fait « mmm ? ». On arrête là.

Pour Romain la seconde répétition est efficace au début. On voit que cela lui demande un gros effort au niveau de l'attention dès le départ. Il finit par lâcher prise à la moitié de l'épreuve.

Épreuve 3 :

Il a un regain d'énergie avant de commencer la dernière épreuve. Il présente encore des gestes de fatigue (baille ...) mais parvient à se concentrer si on le sollicite et l'encourage.

Wilfrid

Temps

- total : 28 mn.
- épreuve 1 : 7mn
- épreuve 2 : 13mn30
- épreuve 3 : 7mn30

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : bien.

Épreuve 1 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort les éléments un à un. L'examineur sort le reste et dénomme tout.

Etape 2 :

Il est un peu perdu, prend plusieurs éléments et ne sait pas trop ce qu'il faut faire.

L'examineur le guide jusqu'à ce que ce soit bon.

Etape 3 :

Item 1 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « il s'assoit sur la chaise ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon il répond oui.

Item 2 : Correct. Avec aide manuelle.

Item 3 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « il s'assoit sur la chaise ». Avec aide manuelle.

- Répétition de l'item. Il fait assoir la fille sur la chaise.

Item 4 :

- Les trois personnages sont debout sur le tapis bleu. Ce qu'il fait semble correspondre à l'énoncé « ils le regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon il répond oui.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Il prend la petite vache, la couche, la fait tourner et se relever. On ne sait pas trop ce qu'il cherche à faire.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon il répond oui.

Item 7 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « un chien va dans la maison ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon. Il ne répond pas et il replace les éléments.

Item 8 :

Il prend un cochon et le fait glisser sur le tapis et fait pareil ensuite avec l'autre cochon. Ce n'est pas très net mais il semblerait que les cochons regardent furtivement là où les vaches sont avant de glisser (lui jette un œil dans leur direction).

Item 9 :

Ce n'est pas très net non plus. Il prend le chien et la vache en les disposant de façon proche (lui regardant la vache).

Les items avec le verbe « regarder » sont intéressants dans sa façon de les mettre en scène.

Item 10 :

- Il prend la petite vache et la fait tomber.
- Répétition de l'item. Il prend le chien en plus et le fait glisser. Encore une fois, on ne sait pas vraiment s'il a bien compris l'énoncé.

Épreuve 3 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Thibaut

Temps

- total : 26 mn.
- épreuve 1 : 7mn30
- épreuve 2 : 13mn30
- épreuve 3 : 5mn

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : à l'aise. Calme et attentif. Parfois il chantonne et fait de l'écholalie mais cela l'aide à se concentrer avant de répondre.

Épreuve 1 :

Rien à noter de plus.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il regarde ce qu'il y a dans le sac sans rien sortir. C'est l'examineur qui sort les objets du sac. Il en prend un et le manipule. L'examineur manipule et montre les autres objets mais il reste sur celui de départ. L'examineur en dénomme quelques uns. Pour la vache il dit « cheval », l'examineur corrige. Pour la petite vache il dit oiseau et l'examineur corrige à nouveau. Nouvelle dénomination de la part de l'examineur. La question sur le vocabulaire des animaux se pose. Cette première étape dure un long moment.

Etape 2 :

Il prend juste la chaise. L'examineur met la fille devant la chaise en répétant l'énoncé.

Etape 3 :

Item 1 :

- Il prend la fille.
- Répétition de l'item. Il enlève la fille, met le lit au milieu et met la fille dessus. Cela correspondrait à l'énoncé « la fille dort ». Il y a donc erreur sur le genre mais il commence à comprendre la consigne et en retient bien l'action (dormir) et fait le lien avec le meuble (le lit).

Item 2 :

- Prend le canapé et une fille. Elle s'assoit.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon et il répond oui. Il n'a pas pris en compte le pluriel mais a compris l'action.

Item 3 :

- Il prend la chaise, puis la fille et la fait s'asseoir.
- Répétition de l'item. Il rajoute la petite fille et le canapé et la fait s'asseoir. Prise en compte du fait qu'il y ait deux éléments distincts sur des supports différents.

Item 4 :

- Il prend la fille qui regarde devant elle.
- Il dispose les autres personnages de la même façon. On peut se demander si les personnages ne le regardent pas lui.

Il s'énerve un peu et se lève deux fois. L'examineur lui demande de se rasseoir et le félicite, l'encourage. Il accepte de se rasseoir et ne se relève plus.

Item 5 :

- Il met un chien au milieu.
- Répétition de l'item. Il ajoute une vache. L'examineur dénomme à nouveau la vache et le chien. Il échange la vache contre le chien mais ne fait pas l'action.

Item 6 :

- Il prend un chien et le dispose au milieu.
- Répétition de l'item. Il s'énerve un peu en se balançant.

Item 7 :

- Il répète l'énoncé en écholalie et prend la maison.
- Répétition de l'item. Il répète à nouveau l'énoncé et met un chien dans la maison puis l'autre. C'est correct.

Item 8 :

- Il prend un cochon et lui touche le museau. Il le regarde de façon insistante.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon et il répond oui.

Item 9 :

- Il dispose les deux chiens au milieu.
- Répétition de l'item. Puis il dispose en plus les vaches. Là encore on peut se demander si les animaux ne le regarderaient pas lui.

Item 10 :

- Il met les quatre animaux au milieu et s'arrête.

Au fur et à mesure, il a bien compris la consigne et a pu aller jusqu'au bout malgré quelques moments d'énervement. Même si le score est assez faible, il a pu montrer des connaissances et sa façon de percevoir les énoncés. On peut remarquer que la notion de genre est pour lui complexe.

Épreuve 3 :

Moins attentif. Il semble répondre au hasard (il choisit souvent la proposition 1 en première lecture, 7 fois sur 10).

Alphas

Jibril

Temps :

- total : 20 mn40.
- exercice 1 : 6mn20
- exercice 2 : 10mn10
- exercice 3 : 4mn10

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : attentif, pas inquiet, parfois bouge un peu.

Épreuve 1 :

Il est un peu agité mais il reste attentif au moment d'écouter l'énoncé.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il prend la maison et veut mettre des meubles dedans. L'examineur vide le reste. Il veut tout installer avec difficultés (il est maladroit). Aide manuelle de l'examineur. Jusque là il était plutôt silencieux. A un moment il dit à l'examineur « il est sur le lit » en parlant du garçon qu'il a mis dessus. L'examineur dénomme les éléments qu'il lui tend.

Etape 2 : Correct.

Etape 3 :

Item 1 : Correct.

Item 2 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « la fille s'assoit sur le fauteuil ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon et il montre ce qu'il a fait.

Item 3 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « la fille s'assoit sur le fauteuil ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon et il dit oui en hochant la tête.

Item 4 :

- Il prend la fille et la met en face de sa tête. Il semblerait qu'elle le regarde.
- Répétition de l'item. Il refait pareil en insistant (fronce les yeux et dit « comme ça »). C'est donc lui que la fille regarde.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Il prend le chien et le fait dormir
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon et il montre ce qu'il a fait en faisant oui de la tête.

Item 7 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « elle va dans la maison ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il montre ce qu'il a fait en faisant oui avec sa tête.

Item 8 :

- Il met le cochon en face de lui et écarquille les yeux pour insister.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui de la tête.

Item 9 :

- De même que pour l'item 8, il met la vache devant lui en la regardant bien.
- Il range les éléments.

Item 10 :

- Il prend un chien et le fait courir sur lui.
- Il range les éléments.

Épreuve 3 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Farid

Temps

- total : 28 mn50.
- épreuve 1 : 7mn45
- épreuve 2 : 15mn
- épreuve 3 : 6mn05

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan à l'aise. A besoin de prendre son temps.

Épreuve 1 :

Beaucoup de réponse sur l'image 4.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort les éléments un à un, sans parler.

Il fait des associations (garçon dans le lit, les chaises encadrent la table ...). Il est très minutieux.

L'examineur dénomme tout.

Etape 2 :

Il met la fille sur la chaise. L'examineur montre comment faire.

Etape 3 :

Item 1 : Correct.

Item 2 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « la fille s'assoit sur la chaise ». Avec aide manuelle.

- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 3 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « la fille s'assoit sur la chaise». Avec aide manuelle.
- Répétition de l'item. Il assoit l'autre fille sur la chaise.

Item 4 :

- La fille est debout sur le tapis.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Il prend le chien et le met au milieu du tapis.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 7 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « il va dans la maison ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 8 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « les cochons se regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 9 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « les vaches se regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 10 :

- Il prend les deux chiens. Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « il veut l'attraper ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Épreuve 3 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Electria

Andrée

Temps

- total : 23 mn 40.
- épreuve 1 : 5mn40
- épreuve 2 : 12mn30
- épreuve 3 : 5mn30

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : à l'écoute, pas angoissée ou agitée. Calme et silencieuse.

Épreuve 1 :

Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Elle sort la maison, la vache, la dénomme et la met dans la maison. Puis elle sort les éléments un à un en les disposant bien et sans parler. L'examineur dénomme les éléments.

Etape 2 :

Elle met la fille sur le tapis bleu puis la table. L'examineur la guide pour qu'elle prenne la chaise.

Etape 3 :

Item 1 :

- Elle prend le garçon. Elle hésite un moment en regardant le canapé puis assoit le personnage.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond non. Elle couche le personnage sur le canapé. Correct.

Item 2 :

- Elle prend la fille et le canapé et ce qu'elle fait correspondrait à l'item « la fille dort ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui.

On peut déjà constater qu'elle n'a aucun souci à prendre en compte le genre mais a plus de difficulté à prendre en compte l'action.

Item 3 :

- Prend le fauteuil où elle assoit la fille.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle ne répond pas mais prend le garçon et l'assoit dans le canapé.

On peut encore constater qu'elle a du mal à prendre en compte tous les éléments.

Item 4 :

- Elle prend la fille et la met au milieu.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui. Puis il demande ce que regarde le personnage, elle répond « lui » en regardant le garçon qui est en dehors du tapis. On ne peut pas être certain qu'elle ait bien compris l'item.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Elle prend un chien et le dispose au milieu.

- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle ne répond pas mais elle couche le chien.

Là il n'y a plus prise en compte du genre mais plutôt prise en compte de l'action.

Item 7 :

- Elle prend la vache et la met dans la maison.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui.

Item 8 :

- Elle prend le cochon et le couche.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui.

Item 9 :

- Elle prend la vache et la pousse pour qu'elle se couche.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui

Item 10 :

- Elle prend le chien et le fait rouler.
- Répétition de l'item. Elle range le chien.

A partir de l'item 8 elle n'est plus du tout attentive et persévère sur l'item 6. Cette épreuve lui demande beaucoup d'énergie et d'attention mais elle finit par lâcher prise car c'est trop long.

Épreuve 3 :

Elle est toujours silencieuse. Assez fatiguée. Au début, la relecture l'aide à se corriger. Mais ensuite elle a dû mal à se concentrer. Elle choisit beaucoup l'image numéro 2 de chaque item (4 fois sur 10 en premier choix et 4 fois sur 7 en deuxième choix).

Killiam

Temps

- total : 19 mn.
- épreuve 1 : 5mn15
- épreuve 2 : 9mn
- épreuve 3 : 4mn45

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : bonne mais il a eu des difficultés à se mettre en situation de test.

Épreuve 1 :

Il est légèrement agité au début. Il a besoin de parler un peu. Puis il enlève ses lunettes car elles le gênent et parvient alors à se concentrer.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort les éléments en les nommant.

Etape 2 :

Aide verbale de l'examineur pour l'exemple.

Etape 3 :

Item 1 : Correct. Avec aide manuelle.

Item 2 : Correct. Avec aide manuelle.

Item 3 :

- Il prend le canapé, la fille, qu'il assoit et assoit le garçon sur le fauteuil.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 4 : Correct.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « les chiens dorment ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 7 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « une vache va dans la maison ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 8 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « les cochons se regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 9 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « les vaches se regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 10 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « il veut l'attraper ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Épreuve 3 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Perrine

Temps

- total : 18mn10.
- épreuve 1 : 5mn10
- épreuve 2 : 8mn
- épreuve 3 : 5mn

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : elle est très attentive, minutieuse et calme.

Épreuve 1 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Minutieuse, elle sort les éléments un à un en les mettant bien debout. Elle dénomme tout en donnant le nombre (deux cochons, deux vaches ...).

Etape 2 : Correct.

Etape 3 :

Item 1 : Correct.

Item 2 : Correct.

Item 3 : Correct.

Item 4 : Correct.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Ce qu'elle fait correspondrait à l'énoncé « elle dort ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui.

Item 7 : Correct.

Item 8 :

- Les cochons sont disposés côte à côte mais on ne sait pas trop ce qu'ils font.
- Répétition de l'item. Chaque cochon regarde une vache en face à face, sur le tapis bleu.

Item 9 :

- Chaque vache regarde un chien en face à face.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui.

Item 10 : Correct.

Épreuve 3 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Jamel

Temps

- total : 18mn
- épreuve 1 : 5mn40
- épreuve 2 : 8mn
- épreuve 3 : 4mn20

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : à l'aise, attentif, calme.

Épreuve 1 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort un à un les éléments en les disposant bien debout. Il les dénomme spontanément. L'examineur vide le reste du paquet.

Etape 2 : correct.

Etape 3 :

Item 1 :

Correct.

Item 2 :

- Il prend une fille et l'assoit sur la chaise.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 3 : Correct.

Item 4: Correct.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « Un chien dort ».
- Répétition de l'item. Deux chiens dorment.

Item 7 : Correct.

Item 8 : Correct.

Item 9 : Correct.

Item 10 :

- Ce il fait correspondrait à l'énoncé « Elle veut l'attraper ».
- Répétition de l'item. Il refait « elle veut l'attraper ».

Épreuve 3 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Très bon résultats 7/10. La seule difficulté semble porter sur le féminin pluriel que ce soit les pronoms ou la structure de type Déterminant+Nom.

Christiane

Temps

- total : 17 mn 50.
- épreuve 1 : 4mn30
- épreuve 2 : 8mn20
- épreuve 3 : 5mn

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : à l'aise, concentrée et attentive.

Épreuve 1 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Elle sort les éléments un à un et dispose quelques éléments (par exemple la table dans la maison ...). Quand l'examineur lui demande ce qu'il y a, elle dénomme tout. Pour elle la petite vache est bien une vache (et non un veau).

Etape 2 : Correct.

Etape 3 :

Item 1 : Correct.

Item 2 : Correct.

Item 3 :

- Elle assoit une fille sur une chaise et une autre sur le fauteuil.
- Répétition de l'item. Elle rajoute un garçon sur une chaise. Elle a bien compris qu'il y avait aussi un garçon mais la phrase est trop complexe, il est difficile pour elle de prendre tous les éléments en compte.

Item 4 : Correct.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Ce qu'elle fait correspondrait à l'item « elle dort ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui. Bonne prise en compte du genre du pronom mais pas du nombre dans la phrase.

Item 7 : Correct.

Item 8 :

- Ce qu'elle fait correspondrait à l'item « les cochons se regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui. Non prise en compte du pronom complément d'objet direct « la ».

Item 9 :

- Ce qu'elle fait correspondrait à l'item « les chiens se regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, elle répond oui.

Item 10 : Correct.

Exercice 3 : Toujours concentrée et attentive.

Martin

Temps

- total : 15 mn 30.
- épreuve 1 : 4mn30
- épreuve 2 : 7mn20
- épreuve 3 : 3mn40

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : il est content et attentif, à l'aise.

Épreuve 1 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort un par un puis tout d'un coup. Il dénomme tout et fait un lien entre les personnages (la maman, le papa et la fille).

Etape 2 : Correct.

Etape 3 :

Item 1 : Correct.

Item 2 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé les « la fille s'assoit ». Aide manuelle.
- Répétition de l'item. Il dit « ah non il y en a deux ! ». Puis correct.

Item 3 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « la fille s'assoit sur la chaise et la fille s'assoit sur le canapé ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui

Item 4 : Correct.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Il répète « elles dorment » et couche un chien en disant « comme ça ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui

Item 7 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « la vache va dans la maison ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui

Item 8 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « les cochons se regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui

Item 9 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « le cochon et la vache se regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui

Item 10 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « il veut l'attraper ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui

Épreuve 3 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Mohamed

Temps

- total : 25mn10.
- épreuve 1 : 7mn45
- épreuve 2 : 11mn15
- épreuve 3 : 6mn10

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : il pose beaucoup de questions et est inquiet. Quand il voit l'examineur noter, il demande s'il a fait des fautes.

Épreuve 1 :

Il pose des questions à l'examineur (« t'as quel âge ? » ...)

L'examineur prend bien le temps de le rassurer, de lui expliquer les consignes...

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort un à un les éléments. Pour la petite vache il dit « bébé vache ». Il installe les éléments en faisant des associations (les personnages sont assis sur la chaise ...). L'examineur dénomme tout.

Etape 2 :

Aide de l'examineur pour faire l'exemple. Il prend la chaise et la fille et la fait s'asseoir.

Etape 3 :

Item 1 : Correct.

Item 2 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « la fille s'assoit ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 3 :

- Il prend le fauteuil puis hésite et demande « fille ou garçon ? »
- Répétition de l'item. Correct.

Item 4 :

- Il prend la fille et dit « elle regarde toi et moi ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Un moment où il se déconcentre et pose des questions. L'examineur le recadre et l'épreuve est poursuivie.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « le chien dort ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 7 :

- Il écoute et demande à l'examineur s'il doit prendre un chien ou une vache (il lui répond de faire comme il pense).
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 8 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « les cochons regardent la maison ».
- Répétition de l'item. Chaque cochon regarde une vache.

Il demande alors à l'examineur s'il a « perdu ». Il le rassure et reprecise les consignes et les conditions de l'épreuve.

Item 9 :

- Il prend un chien.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il dit oui.

Item 10 :

- Il prend les deux chiens dans ses mains.
- Répétition de l'item. Les chiens courent, ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « il veut l'attraper ».

Épreuve 3 :

Il recommence un moment à poser des questions et il veut écrire son prénom sur la feuille à la fin. On sent bien qu'il fait le rapprochement entre ce travail et un travail scolaire, ce qui peut expliquer qu'il se soit montré un peu anxieux tout en ayant envie de bien faire.

Yann

Temps

- total : 18mn
- épreuve 1 : 5mn40
- épreuve 2 : 8mn
- épreuve 3 : 4mn20

Compréhension des consignes : oui.

Situation de bilan : à l'aise, attentif, calme.

Épreuve 1 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort un à un les éléments en les disposant bien debout. C'est l'examineur qui dénomme.

Etape 2 :

Pas de problèmes.

Etape 3 :

Item 1 : Correct.

Item 2 : Correct.

Item 3 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'item « elle s'assoit sur le fauteuil et elle s'assoit sur la chaise ».
- L'examineur répète et demande si c'est bon. Il répond oui.

Item 4: Correct.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Ce qu'il fait correspondrait à « un chien dort ».
- Répétition de l'item. L'examineur répète et demande si c'est bon. Il répond oui.

Item 7 : Correct.

Item 8 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'item « les cochons se regardent ».
- L'examineur répète et demande si c'est bon. Il répond oui.

Item 9 :

- Il place les vaches de façon à ce que chacune regarde un chien en face à face.
- L'examineur répète et demande si c'est bon. Il répond oui.

Item 10 : Correct.

Épreuve 3 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Michael

Temps

- total : 18mn10.
- épreuve 1 : 5mn30
- épreuve 2 : 7mn
- épreuve 3 : 5mn

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : il est à l'aise, attentif et calme.

Épreuve 1 : Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Épreuve 2 :

Etape1 :

Il sort tout d'un coup et les dispose minutieusement ensuite.

Etape 2 : Correct.

Etape 3 :

Item 1 : Correct.

Item 2 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « elle s'assoit ». avec aide manuelle.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 3 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « elle s'assoit sur la chaise et elle s'assoit sur le fauteuil ».
- Répétition de l'item. Correct.

Item 4 : correct.

Item 5 : correct

Item 6 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « le chien dort ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 7 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « elle va dans la maison».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 8 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « les cochons se regardent».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 9 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « les chiens se regardent».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 10 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « elle veut l'attraper».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Épreuve 3 :

Dit de façon approprié « celle-là », « celui-ci », « ceux-là », en répondant.

Rien à ajouter par rapport à l'analyse quantitative.

Globe-trotter

Jordan

Temps

- total : 37mn40.
- épreuve 1 : 9mn30
- épreuve 2 : 18mn10
- épreuve 3 : 10mn

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : il est à l'aise. Cependant, une adaptation face à ses troubles manuels et visuels est indispensable. Un plan incliné lui est proposé. Il a besoin de beaucoup de temps pour réaliser ses mouvements et pour réfléchir. Parfois il s'agite un peu mais reste concentré.

Épreuve 1 :

Il est un peu agité à un moment. Il prend bien son temps.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Toujours lentement mais avec attention. Il sort un à un les éléments. C'est l'examineur qui dénomme tout, il regarde attentivement.

Etape 2 :

L'examineur le guide pour qu'il dispose bien les éléments sur le tapis bleu. Mais il a bien compris.

Etape 3 :

Item 1 :

- Il prend le lit et met le garçon à côté.
- Répétition de l'item. Il ne bouge pas. L'examineur lui demande si c'est bon et il répond oui.

Item 2 : Correct. Avec aide manuelle.

Item 3 : Correct. Avec aide manuelle.

Item 4 : Correct. Avec aide manuelle.

Item 5 :

- Il met un chien dans la maison puis un autre.
- Répétition de l'item. En enlève un. Correct.

Item 6 :

- Il prend une vache, la couche, la remet debout, la couche.

- Répétition de l'item. Joue avec les animaux.

Item 7 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'item « elles vont dans la maison ».
- Répétition de l'item. Il joue avec la vache et les chiens et est intrigué par les pis de la vache.

Item 8 :

- Il prend un cochon puis l'autre. Ils sont côte à côte mais on ne sait pas ce qu'ils regardent.
- Répétition de l'item. Il dispose bien chaque cochon en face d'une vache.

Item 9 :

- Il dispose les deux chiens au milieu du tapis bleu.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui puis joue avec les chiens.

Item 10 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'item : « elle veut l'attraper ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Épreuve 3 :

Toujours avec le plan incliné, il fait bien attention quand l'examineur pose les images. Il suit bien au niveau du regard. Il s'agite à un moment mais reprend bien le fil.

Knut

Temps

- total : 28mn40.
- épreuve 1 : 8mn
- épreuve 2 : 13mn40
- épreuve 3 : 7mn

Compréhension des consignes : il a tendance à vouloir jouer avec les figurines.

Situation de bilan : à l'aise sauf quand il voit qu'on prend des notes. Il peut être distractible et fatigable.

Épreuve 1 :

Il est un peu perturbé par la feuille de notation : il demande à l'examineur pourquoi il note, prend la feuille à l'item 7 et reconnaît son prénom. Un peu distrait au moindre bruit. A la fin, il répond avant même d'avoir entendu l'énoncé.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il prend la maison et une vache. Il met la vache dans la maison, puis sort tout d'un coup et fait quelques assemblages : le garçon sur le canapé, le chien sur la table ...

Quand l'examineur demande ce qu'il y a il dénomme certains éléments. Pour les vaches il dit « copains, pareil ».

Etape 2 :

Il joue avec le tapis bleu. L'examineur montre comment il faut faire.

Etape 3 :

Remarque : il joue parfois avec les figurines en n'écoutant pas la consigne.

Item 1 :

- Il reproduit l'énoncé de l'exemple.
- Il prend la table, dispose les chaises et fait assoir une fille.

Item 2 :

- Il prend la fille et la chaise et semble un peu perdu. L'examineur lui précise qu'il peut l'aider à tenir les figurines. Il les tend sans rien dire. L'examineur lui demande ce qu'il doit faire. Il demande à faire « une fille s'assoit ». Il ajoute au milieu une table et une chaise.
- Répétition de l'item. Il rajoute les autres personnages et joue avec.

Item 3 : C'est trop compliqué.

Item 4 :

Il n'écoute pas, joue avec les personnages qu'il met en scène. L'examineur lui reprecise que ce n'est pas un jeu et lui réexplique ce qu'il faut faire. Il est plus concentré par la suite.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Il dit « couché » et fait « un chien dort ». Il est concentré sur l'action et non sur le pronom ni sur le verbe.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 7 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « Il va dans la maison ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 8 :

- Ce il fait correspondrait à l'énoncé « Les cochons se regardent ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Item 9 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « Les chiens se regardent ».

- Répétition de l'item. Il fait tourner les chiens. On ne sait pas trop ce que font les chiens, s'ils regardent les vaches ou pas.

Item 10 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « Elle veut l'attraper ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui.

Épreuve 3 : Fatigabilité et baisse de l'attention dès l'item 7. Il répond un peu au hasard.

Mosaïque

Abdel

Temps

- total : 33mn.
- épreuve 1 : 11mn
- épreuve 2 : 17mn
- épreuve 3 : 5mn

Compréhension des consignes : oui mais au début assez perturbé.

Situation de bilan : au début, il n'est pas à l'aise, il est agité, perturbé par la feuille de passation. Il veut écrire sur la feuille et sur les cartes en attrapant le stylo. Du coup l'examineur mettra la feuille et le stylo de côté en rassurant Abdel et en prenant le temps de repréciser l'objectif du travail et la consigne. Par la suite Abdel sera mieux disposé à écouter et sera plus attentif et plus calme.

Épreuve 1 :

Il faut beaucoup de temps pour rassurer Abdel. Il répond beaucoup au hasard en prenant le plus souvent soit l'image 3 soit l'image 4. Il répond avant que l'examineur puisse lire la fin de l'énoncé. On peut se demander si cela a du sens pour Abdel et s'il faut continuer. Mais l'examineur décidera de poursuivre, comme Abdel semble sensible aux sollicitations et aux encouragements.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort quelques éléments. L'examineur vide le reste. Il met les éléments debout. Il donne les éléments à l'examineur pour qu'il le dénomme.

Etape 2 :

Prend deux chaises. L'examineur en enlève une et fait l'action.

Etape 3 :

Item 1 :

- Il prend le lit, le garçon et la fille qui sont debout.

- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui en hochant la tête.

Item 2 :

- Il prend la table, le garçon (en faisant mine qu'il mange).
- Répétition de l'item. Il fait assoir une fille et le garçon sur des chaises autour de la table. Il ne perçoit pas le genre. Mais il met en scène l'énoncé en les faisant s'assoir dans la situation de repas.

Item 3 :

- Il prend le canapé, le fauteuil et la chaise.
- Répétition de l'item. Il reste bloqué et on passe au suivant.

Item 4 :

- Les personnages sont tous debout.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui en hochant la tête.

Item 5 :

- Il fait rentrer la grande vache dans la maison.
- Répétition de l'item. Il fait rentrer aussi la petite et un chien.

Item 6 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « elle dort ».
- Répétition de l'item. Il pointe ce qu'il a fait en hochant la tête.

Item 7 :

- Il tapote la maison.
- Répétition de l'item. Il met un chien dans la maison.

Item 8 :

- Il prend un cochon, le fait regarder l'examineur puis le couche sur le tapis.
- Répétition de l'item. Il frotte le museau du cochon sur le tapis.

Item 9 :

- Il prend la vache et veut la plier (comme les personnages).
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui en hochant la tête.

Item 10 :

- Il prend le chien et la vache, qui se cognent l'un l'autre.
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon, il répond oui en hochant la tête.

Remarque : même s'il n'a pas réussi les énoncés, on voit qu'il est disposé à essayer, qu'il ne se sent pas en échec. Les items comprenant le genre sont difficiles, que ce soit avec les personnes ou avec les animaux. Ceux comprenant le nombre également. Il comprend à sa façon les énoncés et on voit que ce qu'il produit n'est pas tout à fait décalé avec ce qui était attendu. Il serait intéressant avec un jeune

comme Abdel de faire passer le test avec un support de pictogrammes, qu'il utilise quotidiennement et de façon appropriée.

Épreuve 3 :

Il est plus attentif et écoute bien avant de répondre. Mais à la fin il se fatigue et finit par donner beaucoup l'image 3.

Annabella

Temps

- total : 26mn15.
- épreuve 1 : 7mn50
- épreuve 2 : 12mn30
- épreuve 3 : 5mn45

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : attentive.

Épreuve 1 :

Au début, elle très distractible au moindre bruit. Puis après elle reste concentrée. Parfois elle veut répondre avant la fin de la lecture de l'énoncé.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Elle sort juste la table. L'examineur sort le reste mais elle ne s'intéresse qu'à la table. Pour « cochon » elle dit « mouton », pour « chien », « cheval » puis « chien » et pour « vache », « cheval » puis « meuh ». Correction de l'examineur qui dénomme le reste.

Etape 2 :

Aide de l'examineur pour mettre au milieu.

Etape 3 :

Item 1 :

- Elle dit « dors » et prend le lit.
- Répétition de l'item. Ce qu'elle fait correspondrait à l'énoncé « la fille dort ».

Item 2 :

- Elle ne fait rien, chantonne.
- Répétition de l'item. Elle prend le fauteuil.

Item 3 :

- Ce qu'elle fait correspondrait à l'énoncé : « elle s'assoit sur la chaise ».
- Répétition de l'item. L'examineur demande si c'est bon elle répond « c'est bon » en écholalie et se redresse.

Item 4 :

- Elle prend la fille.
- Répétition de l'item. Met le garçon à côté en le tapotant. On ne sait pas trop ce qu'elle veut faire.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Elle prend la vache en la tapotant.
- Répétition de l'item. Elle ne bouge pas.

Item 7 :

- Elle prend un chien.
- Répétition de l'item. Elle le met dans la maison.

Item 8 :

- Elle prend un cochon et le tapote.
- Répétition de l'item. Ne bouge pas.

Item 9 :

- Elle ne prend rien.
- Elle prend une vache et la tapote.

Item 10 :

- Elle ne prend rien.
- Elle prend un chien et le tapote.

Au niveau du genre, elle ne semble pas avoir trop de difficultés.

Pour les premiers items, elle prend en compte l'action (s'asseoir, dormir). Il arrive un moment où elle sature. Est-ce que ça a du sens pour elle ? Ou est-ce trop long ?

Épreuve 3 :

Pas d'agitation mais fatigabilité. Parfois elle n'est pas disponible, ne répond pas et donne souvent l'image 3.

Augustin

Temps

- total : 25mn40

- épreuve 1 : 7mn50

- épreuve 2 : 12mn30
- épreuve 3 : 5mn20

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : il parvient à se concentrer mais a besoin de poser beaucoup de questions qui sont soit en accord avec ce qu'il voit « pourquoi l'ours il dort ? » soit qui lui viennent en tête « T'habites où ? », « pourquoi t'as des lunettes ? »...

Il persévère beaucoup quand il fait une erreur.

Épreuve 1 :

Il pose beaucoup de questions, l'examineur prend du temps pour lui expliquer qu'il faut écouter, faire attention. Il se concentre davantage.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Il sort les éléments un à un et recommence à poser des questions : « pourquoi elle fait du lait la vache ? »....

Etape 2 :

Il désigne la chaise et la fille. L'examineur lui dit de disposer les éléments sur le tapis. Ils font tous les deux l'énoncé.

Etape 3 :

Item 1 : Correct. Avec aide manuelle.

Item 2 :

- Il fait « elle s'assoit » mais pas sur le tapis dans un premier temps.
- Répétition de l'item. Correct.

Item 3 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'item « elle s'assoit sur le fauteuil ».
- Répétition de l'item. Il prend les chaises et la table et les dispose.

Item 4 :

- Il prend les deux personnages et les manipule. Ce n'est pas très évident.
- Répétition de l'item. Correct.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Ce qu'il fait correspondrait à l'énoncé « il dort ».
- Répétition de l'item. Il ne change rien.

Item 7 :

- Il va dans la maison.
- Répétition de l'item. Il répète l'énoncé en regardant ce qu'il a fait comme pour signifier que c'est bien ce qu'il a fait. Pas de prise en compte du nombre. Mais bien pour le genre même si c'est un pronom.

Item 8 :

- Il pointe la vache du doigt.
- L'examineur demande comment il peut faire l'énoncé sur le tapis bleu. Il répond que « non, il grogne » le cochon.

Item 9 :

- Il pointe la vache du doigt.
- L'examineur demande comment elle fait et il répond « meuh ! ».

Item 10 : Correct.

Épreuve 3 :

Donne beaucoup l'image 3.

Evangeline

Temps

- total : 25mn45
- épreuve 1 : 18mn
- épreuve 2 : 12mn
- épreuve 3 : 5mn45

Compréhension des consignes : correcte.

Situation de bilan : très calme et silencieuse. Elle a besoin de prendre son temps surtout au début.

Épreuve 1 :

Elle donne souvent l'image 3. Baille. Elle persévère beaucoup.

Épreuve 2 :

Etape 1 :

Elle sort quelques éléments. L'examineur sort le reste et dénomme tout. Elle ne dit rien.

Etape 2 :

Elle prend le fauteuil. L'examineur montre l'exemple. Elle le reproduit d'elle-même.

Etape 3 :

Item 1 :

- Elle prend le lit et la fille.
- Répétition de l'item. Elle s'intéresse au lit qu'elle manipule.

Item 2 :

- Ce qu'elle fait correspondrait à l'énoncé « elle s'assoit ».
- Répétition de l'item. Elle tapote la chaise en regardant l'examineur comme pour signifier que c'est bon.

Item 3 :

- Prend le fauteuil et la fille. Aide manuelle pour l'asseoir.
- Répétition de l'item. Elle enlève la fille du fauteuil et l'assoit sur la chaise. Elle montre les couettes du personnage à l'examineur d'un air intrigué.

Item 4 :

- Ce qu'elle fait correspondrait à l'énoncé « Le garçon saute sur le tapis ».
- Répétition de l'item. Elle le fait à nouveau sauter sur le tapis.

Item 5 : Correct.

Item 6 :

- Elle prend la vache et la met debout sur le tapis.
- Répétition de l'item. Elle fait « elle dort ».

Item 7 :

- Ce qu'elle fait correspondrait à l'énoncé « La vache va dans la maison ».
- Répétition de l'item. Elle remet bien le toit.

Item 8 :

- Elle prend le cochon et montre son nez à elle.
- Répétition de l'item. Elle montre le nez du cochon.

Item 9 :

- Elle prend le chien, tapote dessus.
- Répétition de l'item. Elle le couche.

Item 10 :

- Elle prend la vache et la couche
- Répétition de l'item. Elle range les éléments.

Épreuve 3

Elle prend souvent l'image 3 mais ne persévère plus.

3.2. Conclusions

Le fait de reVISIONNER la passation grâce au support vidéo est très utile pour mieux comprendre ce qu'il s'est passé. Cela permet notamment de faire des observations et constatations qui nous avaient alors échappé. Cela est surtout vrai pour la deuxième épreuve. Ainsi, même si les scores sont assez faibles pour cette épreuve 2, les sujets ont pu montrer des éléments intéressants. Leurs productions ne sont en général pas si décalées par rapport aux énoncés. C'est une épreuve qui nécessite beaucoup d'attention et qui génère beaucoup de fatigabilité. Certains ont besoin de beaucoup de temps, comme Jordan. Cela lui permet de réfléchir et de mieux préparer son mouvement. Beaucoup ont eu des difficultés liées à des maladresses psychomotrices. On peut intervenir en faisant attention de ne pas influencer le sujet. Ces éléments expliquent en partie le faible score à l'épreuve 2.

On retrouve certaines similitudes dans les productions, par exemple, plusieurs sujets ont réalisé de la même façon « les cochons se regardent » au lieu de « les cochons la regardent » pour l'item 8. De même, les items comprenant le verbe « regarder » sont intéressants. Ils sont très échoués et on voit que les sujets ont des difficultés à les mettre en scène. On peut donner l'exemple de Wilfrid qui regarde furtivement la vache lors de ce même item 8.

On notera que tous les sujets ont bien compris les consignes et ont effectué la passation jusqu'au bout, même s'ils étaient fatigués.

Enfin, on précisera qu'il a parfois été compliqué de noter précisément ce qu'avaient mis en scène les sujets, parce qu'il était parfois difficile de comprendre ce qu'ils voulaient faire.

Partie III : Discussion

Dans cette dernière partie, nous récapitulerons dans un premier temps les résultats et les limites de notre protocole expérimental. Enfin, nous avancerons quelques pistes pour la prise en charge de nos sujets.

1. Remarque et limites

Dans cette partie, nous ferons des liens entre les résultats obtenus et notre partie théorique. D'une part nous récapitulerons nos observations et les analyserons davantage, d'autre part nous indiquerons les limites de notre travail de recherche. Cela nous permettra de voir si l'on peut vérifier nos hypothèses et si l'on peut répondre à notre problématique.

1.1. Remarques

Nous allons récapituler tout d'abord nos observations en fonction de différents domaines, puis nous ouvrirons celles-ci par quelques remarques supplémentaires.

1.1.1. Liens avec l'adolescence

La place du langage du corps chez nos sujets

On peut étudier la place du langage du corps notamment dans le regard, la posture, et dans les interactions avec l'examineur. Lors de notre expérience, surtout pour l'épreuve 2, cela traduisait parfois qu'ils ne comprenaient pas, qu'ils étaient mal à l'aise, qu'ils étaient concentrés, fatigués ...

Si nous prenons l'exemple de Romain lors de cette deuxième épreuve, nous avons pu noter que sa posture était souvent indolente, qu'il avait parfois les yeux dans le vague, qu'il baillait beaucoup, qu'il soupirait et qu'il s'énervait lorsqu'il ne parvenait pas à maintenir assis les personnages. Thibault, dans la deuxième épreuve également, s'est soudainement mis à se lever vers l'item 4, ce qu'il n'avait pas fait auparavant. Ce sera l'occasion pour l'examineur de l'encourager et pour lui l'occasion de faire une pause et ainsi de pouvoir terminer l'épreuve calmement. Enfin, on pourra citer Jordan qui, malgré ses importants troubles psychomoteurs, a pu aller au bout de la tâche lentement mais de façon minutieuse, sans s'énervier (il a mis près de 18 mn pour l'épreuve 2 à elle seule). Ces exemples nous montrent bien qu'il est important de bien observer le langage du corps de ces sujets, afin de mieux comprendre dans quel état ils sont, afin de mieux nous adapter à la situation et de pouvoir avancer dans de bonnes conditions. Mais il faut bien garder en tête que cela n'est pas toujours évident.

Le rôle des figurines dans l'épreuve 2.

De nombreux sujets ont été intrigués par les figurines, notamment celles représentant des êtres humains. Nous avons surtout pu constater cela lors de l'étape 1, le temps de prise de

contact avec le matériel. En effet, on a pu remarquer cela à leur façon de les observer, de les manipuler, de les disposer, et même souvent au temps, assez long, passé sur cette étape. Ainsi nous pouvons citer Thibaut, qui reste focaliser sur un élément, le premier qu'il pioche dans le sac. Jibril, quant à lui, cherche à disposer tous les éléments assez maladroitement. Perrine dénomme tous les éléments, qu'elle dispose minutieusement en indiquant même leur quantité (deux cochons, deux vaches ...). Mohamed, lui, met les figurines en scène (les personnages sont disposés autour de la table. Nous avons également pu observer des réactions particulières durant l'étape 3 (d'évaluation). Par exemple, Knut, qui assez souvent n'écoute plus les énoncés et met en scène les personnages (il les fait s'embrasser, ajoute des éléments ...). Jordan, lui, est fasciné par les pis de la vache et fait téter le veau. Cependant, nous pouvons dire qu'aucun sujet n'a vraiment cherché à jouer avec les figurines dans le but de s'amuser. Il s'agissait davantage de mises en scène. Les items impliquant le verbe « regarder » sont par ailleurs intéressants dans la façon dont ils peuvent être mis en scène. Par exemple Wilfrid, qui, à l'item 8, regarde furtivement les vaches tout en faisant faire aux cochons un mouvement rapide et circulaire. Parfois, certains s'intègrent eux-mêmes et intègrent l'examineur dans la mise en scène : par exemple Mohamed qui pour l'item 4 dit « elle regarde toi et moi ». D'autres paraissent perdus, ne savent pas quoi faire, comme Annabella. Cela traduit selon nous la difficulté chez certains de ces sujets de comprendre certains codes nécessaires pour les interactions sociales, malgré le fait qu'ils y sont disposés.

1.1.2. Liens avec la déficience intellectuelle

Nous avons vu que les profils des sujets sélectionnés étaient variés, tant au niveau de leur âge (12 à 20 ans), qu'au niveau de leurs pathologies, mais aussi au niveau de leur langage oral, de la communication non verbale ou encore dans les apprentissages. Tous ces jeunes ont été confrontés aux mêmes épreuves, dans les mêmes conditions, avec les mêmes consignes. On s'attendait à voir, de ce fait, davantage de disparité et aussi des profils bien définis en fonction de ces critères se profiler. Or cela n'est pas le cas de façon très nette. Nous avons seulement pu constater que les sujets ayant un bon langage oral et ayant été confrontés à l'école, ont davantage obtenu un bon score aux épreuves. Au contraire, les sujets trisomiques et les sujets présentant des troubles relationnels ont le plus souvent obtenu de mauvais scores. Mais d'une part, il faudrait pouvoir vérifier ce constat avec davantage de sujets sélectionnés et avoir des critères de sélection plus précis ; d'autre part cela ne se vérifie pas dans tous les cas. Le fait de mieux maîtriser le langage oral en expression et d'avoir connu l'école est donc logiquement une aide mais ne suffit pas pour obtenir un bon résultat à notre évaluation. D'autre part, nous avons pu constater que les écarts, plus significatifs dans l'épreuve 1, se resserrent lors de l'épreuve 3. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le fait de passer par la manipulation augmente le score pour la désignation, surtout pour les sujets ayant le plus de difficultés. Mais il faudrait se donner les moyens de pouvoir vérifier cela, notamment en faisant passer l'épreuve 3 isolément, quelques mois avant la batterie complète.

1.1.3. Les compétences montrées par les sujets

Au niveau du cadre

Ces vingt sujets sont tous parvenus au bout de l'évaluation, alors que nous pensions que seule une dizaine y parviendrait. En effet, bien que certains se soient retrouvés face à un examinateur qu'ils ne connaissaient que peu, voire pas du tout et qu'ils n'avaient pas l'habitude de ce genre de tâche, nous avons relevé peu de réactions d'anxiété. Cela s'explique surtout par le fait que la relation examinateur/examiné et le cadre aient été étudiés pour que cela soit le cas : le choix de prendre du temps au début pour parler du cadre, de la consigne et de l'objectif, la façon d'impliquer les sujets dans l'expérience sont le fruit de notre réflexion. Donc la façon de présenter l'évaluation et le fait qu'il n'y ait aucune contrainte de temps sont des éléments positifs. Les sujets qui ont pu se montrer anxieux sont surtout Abdel et Mohamed, le premier en voulant mettre du crayon sur la feuille de passation et sur les cartes, en s'agitant et le deuxième par ses questions, (en demandant s'il avait fait une faute, s'il avait perdu ...). Mais en prenant bien le temps de recadrer et de réexpliquer les consignes et les objectifs du travail, l'anxiété s'est au fur et à mesure estompée. Ils ont pu, au final, aller au bout de la tâche.

Au niveau du genre et du nombre

Nous avons vu dans la partie théorique que l'acquisition du genre et du nombre dépendait à la fois de l'intégration de règles de grammaire et du sens. Sans revenir dans le détail de nos observations précédentes, il nous paraît que les sujets de cette étude s'appuient davantage sur le sens. Ils comprennent davantage des énoncés de structures simples ou alors des énoncés qui évoquent des activités de leur vie quotidienne (ex : « elle est cachée » item 4 de l'épreuve 1). Le nombre, surtout la notion de pluriel et les pronoms sont plus difficiles à prendre en compte. Les structures les plus simples sont composées d'un déterminant d'un nom et d'un verbe, au singulier.

Au niveau de la lecture d'images

Lors des épreuves 1 et 3, il ne suffisait pas d'avoir des connaissances sur le genre et le nombre. Ce que nous montrent les scores des sujets, c'est que plus encore que de percevoir les images, ils ont pu les interpréter, en extirper un sens, ce qui montre qu'ils ont accès à la lecture d'images. Cela peut également être une piste à intégrer dans le projet thérapeutique de certains de ces jeunes.

Au niveau de la communication et de l'attention

Bien que n'étant pas les sujets principaux de notre travail de recherche, nous pouvons tout de même faire brièvement quelques commentaires à ce propos. Globalement, nous avons pu observer que certains précurseurs de la communication semblaient bien en place. En effet, la passation de notre batterie nécessite obligatoirement que les sujets testés puissent être dans l'interaction et respectent l'alternance des tours de parole. Il faut qu'ils prennent en compte

l'examineur et qu'ils attendent les consignes et la lecture des énoncés avant de répondre. Par ailleurs, le fait qu'ils réussissent à rester sur une tâche complexe et coûteuse en énergie, durant environ 30 minutes montrent qu'ils ont des capacités attentionnelles.

1.1.5. Remarques complémentaires

En ce qui concerne l'aide manuelle

Le sujet a besoin de son autonomie afin qu'il puisse nous montrer ce qu'il sait faire. Il peut avoir besoin de l'aide apportée par l'examineur, nécessaire pour que les troubles psychomoteurs ne viennent pas occulter les résultats. Nous pensons avoir trouvé le juste milieu entre les deux, qui nous permet de ne pas influencer ses productions. Ce juste milieu est indispensable car l'objectif est que les sujets ne se découragent pas, voire qu'ils se sentent valorisés et qu'ils puissent nous montrer l'ensemble de leurs compétences.

Désignation et manipulation

Pour nous, l'observation clinique est un mode d'évaluation incontournable pour le bilan de ces sujets mais n'est pas la seule solution possible. Il faut qu'un bilan ait du sens et permette de pouvoir donner des pistes pour le projet thérapeutique. Ainsi nous ne nous intéressons pas simplement aux scores bruts mais aussi à ce que nous apportent comme informations d'une part les épreuves de désignation et d'autre part l'épreuve de manipulation.

- concernant la désignation et nos adaptations pour les épreuves 1 et 3 : apporter un aspect tactile à la désignation (observer les images une à une puis donner celle susceptible de correspondre) a bien aidé les sujets à se concentrer et à réfléchir. Cela peut être une piste pour d'autres sortes d'évaluation. Il faut prendre également en compte les observations précédentes concernant la lecture d'images.

- concernant la manipulation : elle amène les sujets à visualiser leurs actions, à réfléchir à ce qu'ils vont faire. Elle est une action qui vient en appui pour la représentation mentale. Elle met en jeu des perceptions visuelles, kinesthésiques et tactiles.

Nous nous pencherons plus loin sur le fait que la désignation est une épreuve plus facile à réaliser que la manipulation pour nos sujets testés.

Par rapport à l'ordre de passation.

Cet ordre paraît convenir, l'épreuve de manipulation permettant de séparer les deux épreuves de désignation. Mais peut-être est-ce trop long et coûteux en énergie de le faire passer en une seule fois. Il serait dans doute pertinent de faire passer le protocole en deux fois, en insistant davantage sur l'épreuve 2.

En ce qui concerne la fatigue.

Nous avons pu constater chez de nombreux sujets des gestes de fatigue lors de l'épreuve 2. Or malgré cela, ils ont tous été jusqu'au bout, ce qui à parfois surpris les professionnels qui travaillent avec eux.

L'apport du support vidéo.

Le fait de pouvoir reVISIONNER la passation permet d'une part de ne pas prendre de notes lorsque cela perturbe le sujet en situation de test ; d'autre part, cela nous permet de repérer des éléments qui nous avaient alors échappé, de mieux comprendre les réalisations du sujet et ainsi d'avoir une idée plus précise de comment il a compris les énoncés et enfin, de mieux nous rendre compte de comment s'est déroulée la passation.

1.2. Les limites de cette recherche

Au niveau du genre et du nombre

En ce qui concerne le nombre, nous avons le plus souvent testé l'opposition grammaticale singulier/pluriel et en ce qui concerne le genre, l'opposition grammaticale liée au concept sémantique (fille/garçon, animaux). Peut-être aurait-il fallu élargir le champ de l'évaluation de la compréhension du genre et du nombre à des énoncés plus complexes, tels que ceux utilisant une catégorisation grammaticale arbitraire pour le genre (par exemple des noms d'objets) et pour le nombre, des énoncés utilisant l'opposition conceptuelle unique/multiple (exemple aucun, tous, quelques).

Le fait que cela soit ciblé sur un domaine précis de la compréhension du langage oral.

Le fait que cela soit ciblé sur un domaine précis de la compréhension du langage oral ne permet pas de l'évaluer dans sa globalité. Il sera intéressant de poursuivre le travail de recherche dans d'autres domaines, en compréhension puis en expression.

La représentation de la population

La population sélectionnée n'est pas forcément représentative de toute la population des jeunes présentant une déficience intellectuelle.

Lorsque le fait de prendre des notes déstabilise les sujets

Il faut prévoir de filmer la passation ou d'avoir un deuxième examinateur pour revoir des situations qui nous ont échappées dans un premier temps et dans le cas où le jeune est déstabilisé par le cahier de passation et où l'on doit arrêter de noter.

La fatigabilité

Elle peut avoir eu une incidence sur les résultats des épreuves. Par exemple, nous avons pu constater que plusieurs sujets répondaient assez souvent le même numéro d'image (3 ou 4) en désignation, image qui se trouvait le plus souvent la plus proche d'eux.

1.3. Par rapport à nos hypothèses

Concernant l'hypothèse selon laquelle nous nous attendions à ce qu'il se dégage des profils différents en fonction des sujets sélectionnés et de leur pathologie.

Comme nous l'avons déjà constaté, nous ne pouvons pas répondre clairement à cette hypothèse après l'analyse de nos résultats. Nous n'avons pas pu dégager des profils assez précis. Ce que l'on peut noter en revanche, c'est que les sujets obtenant les meilleurs résultats sont le plus souvent ceux qui ont un assez bon niveau de langage oral en production et qui ont été confrontés au langage écrit. Cela rejoint ce que l'on a vu dans la partie théorique (du moins pour le nombre), à savoir que « *l'acquisition du nombre est fortement liée à l'apprentissage du langage écrit* »⁹⁷. Au contraire, les sujets obtenant les moins bons scores sont le plus souvent ceux présentant des troubles relationnels, ainsi que les deux sujets trisomiques. Mais ce ne sont que des constatations, il faudrait davantage de sujets et des critères de sélection plus précis pour avoir davantage de certitudes.

Concernant nos hypothèses sur les modalités de passation.

Le fait de passer par des perceptions différentes, visuelles, kinesthésiques ou encore tactiles, nous semble pertinent pour mieux nous rendre compte des performances des sujets testés. Nous pensons que cela leur permet de mieux réfléchir à leurs actions et de mieux intérioriser ce qu'ils ont produit. Cela rejoint notre hypothèse sur le fait que passer par la manipulation permet d'améliorer la désignation. Nous avons pu constater que l'épreuve 3 était plus complexe que l'épreuve 1 et que malgré cela les scores sont similaires. Cependant, nous ne pouvons affirmer de manière certaine que la manipulation lors de l'épreuve 2 a eu une incidence sur la dernière épreuve. Il faudrait le vérifier. Pour cela, il faudrait proposer l'épreuve 3 isolément quelques mois avant de présenter la batterie dans son intégralité afin de pouvoir comparer.

Enfin, l'hypothèse selon laquelle les sujets seraient davantage performants dans l'épreuve de manipulation que dans les épreuves de désignation ne se vérifie pas. Cela contraste avec les données théoriques recueillies à propos de l'épreuve de manipulation. Encore une fois, nous ne pouvons avoir de certitudes mais il nous semble que cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, les données théoriques concernaient des enfants ne présentant pas de déficience intellectuelle, âgés de 2 à 6 ans. Donc les disparités entre cette population de référence et notre population sont nombreuses, tant au niveau de l'âge, du vécu, qu'au niveau du langage oral, cognitif, entre autres. Nous pensons qu'il est pertinent de nous inspirer d'épreuves déjà existantes pour évaluer le langage oral des sujets présentant une déficience intellectuelle car il existe peu de tests conçus pour cette population. Cependant, nous pouvons difficilement nous appuyer sur les résultats de la population de référence et devons penser à des adaptations car il est important de prendre en compte les spécificités de notre population.

Ensuite, notre épreuve de manipulation mettait en jeu des perceptions visuelles, kinesthésiques et tactiles. Or, beaucoup de nos sujets présentent des difficultés neuro-

⁹⁷ Cf. note 49 p.29

visuelles, psychomotrices, motrices ... La tâche qu'on leur demandait de faire était pour eux inhabituelle, complexe et coûteuse en énergie. Au contraire pour la désignation d'images, certains ont été confrontés au langage écrit et la plupart aux supports visuels tels que les pictogrammes (par exemple le PECS). Nous pensons que l'ensemble de ces éléments expliquent en partie pourquoi les épreuves de désignation sont mieux réussies que les épreuves de manipulation.

Concernant nos hypothèses sur les données théoriques.

Ce sont les items comprenant des pronoms qui ont été les plus difficiles à appréhender et globalement ceux comportant du pluriel. Cela corrobore les données théoriques recueillies à ce propos. Enfin, nous ne pouvons pas certifier que les difficultés rencontrées à cause des oppositions conceptuelles et des oppositions grammaticales induites par le genre et le nombre auront des problématiques différentes. Nous avons vu dans notre partie « limites » qu'il nous aurait fallu élargir le champ de l'évaluation de la compréhension du genre et du nombre à des énoncés plus complexes.

1.4. Conclusions au niveau de notre protocole

Notre batterie expérimentale s'inscrit bien dans une démarche d'évaluation mais n'est pas suffisante pour évaluer l'ensemble du langage oral du sujet adolescent déficient intellectuel. Il manque des éléments d'anamnèse et elle est ciblée sur un seul domaine (la compréhension du genre et du nombre). Mais à notre sens elle nous a permis de pouvoir faire quelques constatations sur la situation de bilan de cette population. Nous allons à présent terminer cette discussion en ouvrant notre sujet, notamment en donnant quelques pistes pour la prise en charge pour trois de nos sujets, Abdel, Perrine et Jordan.

2. Pistes pour la prise en charge

L'objectif de cette dernière partie est de montrer l'intérêt de notre batterie pour après la situation de bilan. Bien que n'étant pas un outil d'évaluation complet, à partir de nos résultats et de nos observations nous pouvons déjà établir quelques pistes pour la prise en charge. Nous en donnerons quelques unes concernant globalement tous les sujets, puis nous prendrons brièvement les cas de trois de nos sujets pour étayer cela.

2.1. Quelques pistes pour la prise en charge de nos sujets

Ces résultats nous indiquent plusieurs éléments, comme l'importance du suivi et de l'aide apportée aux sujets adolescents déficients intellectuels, afin d'accompagner ceux-ci vers l'état d'adulte. Cela, au niveau des apprentissages, de la sexualité, de la compréhension du langage oral en général, et de la compréhension de leur entourage (de leurs thérapeutes, de leurs éducateurs, de leur famille et de leurs amis).

Ces résultats nous montrent également que si un cadre est rassurant, leur proposer une tâche complexe, coûteuse en énergie, leur demandant des capacités d'interaction, même avec une personne qu'ils connaissent peu est possible.

Ils nous confirment l'importance de donner du sens à ce qu'on leur propose, et que le fait de les intégrer dans la tâche, les rendre acteurs de leur travail, est un élément positif.

Ils nous montrent enfin que sujets disposent de compétences liées à la lecture d'images. Celles-ci témoignent qu'ils ont des capacités non seulement à reconnaître ce qui est représenté sur une image, qu'ils peuvent y mettre du sens et qu'ils peuvent retrouver les indices leur permettant de trouver la bonne solution. Cela nous confirme que notre population a souvent une bonne maîtrise des supports visuels, donc il faut pouvoir s'appuyer dessus, que ce soit pour l'évaluation ou pour la prise en charge. Il serait pertinent d'envisager l'utilisation du langage écrit en plus du langage oral et des images, même pour les sujets qui n'y ont pas été confrontés jusque là, l'aspect multicanale de la rééducation étant à privilégier.

Nous allons à présent illustrer cela au travers des cas de trois de nos sujets, Abdel, Jordan et Perrine.

2.2. Quelques pistes pour la prise en charge orthophonique de trois de nos sujets

Prenons tout d'abord le cas d'Abdel. Nous avons vu dans sa présentation que, malgré son diagnostic d'autisme, il pouvait très bien être dans la communication, notamment grâce à son classeur de pictogrammes. Nous pourrions d'une part suggérer de reprendre ultérieurement la même évaluation en lui donnant les consignes et les énoncés des items, toujours par oral, mais en s'appuyant sur le support PECS, qu'il comprend très bien. Cela nous permettrait de vérifier les connaissances d'Abdel dont les résultats aux trois épreuves sont pour l'heure inférieurs à la moyenne de ses camarades. Ce qui peut être étonnant car il peut de lui même effectuer une phrase en pictogramme avec un sujet, un verbe et un complément. En ce qui concerne la prise en charge, il faudrait reprendre dans un premier temps les notions de genre et la distinction fille/garçon, notamment grâce au support visuel.

En individuel on pourra par exemple utiliser des photos de ses camarades, qu'il connaît bien, ou des photos de situations avec des personnes. Avec ce matériel, on pourra lui demander de faire des phrases de ce qu'il voit avec des pictogrammes, et lui proposer de les comparer avec celles de l'orthophoniste. Au départ avec une seule personne, ensuite avec plusieurs, puis avec des animaux ou des objets en fonction de ce qu'il connaît. Nous pourrions au départ faire des phrases avec un article, un nom, un verbe (et un complément si besoin), puis progressivement introduire la notion de pronom.

Une prise en charge en groupe n'est pas à exclure, Abdel étant bien dans l'interaction et dans la communication lorsqu'il ne se sent pas angoissé. On pourra proposer des jeux d'échanges, comme des jeux de famille aménagés, toujours avec le support visuel. On pourra travailler le genre et le nombre en créant par exemple une planche fille, filles, garçon, garçons et toujours des images de situations ou des photos des jeunes de l'IME.

Prenons à présent le cas de Perrine. L'acquisition du genre et du nombre ne semble pas lui poser de problèmes. Elle a même obtenu un score de 7/10 pour l'épreuve de manipulation. Il serait intéressant de proposer à un sujet comme Perrine une rééducation logico-mathématique en s'appuyant sur la manipulation qui l'amènerait à réfléchir à une situation, à anticiper, à développer ses représentations mentales et à s'abstraire du réel, avec notamment des supports visuels, l'aspect multicanal de la rééducation étant à privilégié pour renforcer l'intériorisation des connaissances et des apprentissages.

Prenons enfin le cas de Jordan. On pourrait penser que ses importants troubles neuro-visuels et psychomoteurs le gêneraient pour l'évaluation. Or avec les adaptations il n'en est rien. A aucun moment il ne s'énerve à cause de ses difficultés. Il serait intéressant d'utiliser la manipulation, à condition qu'il y ait du sens, pour travailler d'autres éléments que le genre et le nombre, qu'il semble avoir acquis. Un domaine qui serait notamment à travailler est la communication. En effet, il a parfois eu du mal à prendre en compte l'examineur qui a eu besoin de lui rappeler qu'il était là, parfois pour lui demander de continuer à se concentrer pour avancer dans la passation.

CONCLUSION

Nous nous interrogeons sur l'éventuelle possibilité de mettre en place un protocole d'évaluation coté chez la population adolescente déficiente intellectuelle. Nous nous demandons également si le fait de cibler un domaine du langage oral, ici la compréhension du genre et du nombre, nous permettrait d'avoir des pistes pour la conception d'une batterie de tests plus large lors d'un travail futur.

Nous avons vu au travers de la définition de la déficience intellectuelle qu'elle touchait des personnes de tous âges, aux profils variés et que son étiologie était très large. Nous avons vu également que le concept d'adolescence était très complexe et en perpétuelle redéfinition.

Nous avons confronté ces deux notions dans le cadre d'une situation de bilan orthophonique, qui est la base de toute prise en charge.

En définitive, il nous est apparu que l'évaluation cotée des jeunes présentant une déficience intellectuelle est possible, si on leur précise notre projet et si l'on fait les adaptations nécessaires. Notre démarche expérimentale nous a permis de voir que ces jeunes parvenaient à montrer des compétences qu'ils avaient parfois du mal à exprimer, en raison de leurs difficultés langagières notamment.

L'aspect plurimodal de notre passation nous montre que la manipulation est complexe, mais qu'elle nous permet de voir comment les sujets comprennent les énoncés. Pour la désignation d'images, le fait de s'appuyer sur leurs capacités visuelles et le fait de leur faire donner une image parmi un choix de quatre propositions ont un impact positif sur leur concentration.

Nous n'avons pu dégager des profils très précis au vu des résultats mais peut-être faudrait-il mettre en place des critères de sélection plus précis. En revanche, nous avons vu dans notre discussion, en analysant quelques cas, que ces résultats et observations peuvent donner une base pour un projet thérapeutique.

Au vu de ces premiers résultats concernant ces deux notions nous trouvons qu'il serait intéressant de poursuivre cette démarche expérimentale en l'ouvrant sur l'évaluation globale du langage oral et en réfléchissant aux différents supports que l'on pourrait proposer. On pourra noter à nouveau le fait que tous les sujets qui se sont prêtés à notre étude ont pu aller jusqu'au bout des épreuves, dans de bonnes conditions et cela malgré leurs difficultés, la longueur de la passation et le fait de se retrouver en situation de test.

BIBLIOGRAPHIE

Articles :

COURTOIS-DU-PASSAGE, N., GALLOUX, A.-S., (2004), « Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatiques du langage », dans *Neuropsychologie de l'enfance et de l'adolescence*, Elsevier, volume 52, n°07

MARTY, F., (2006), « L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse », dans *L'évolution psychiatrique*, volume 71, Elsevier Masson

PICON, I., (2009), « Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médico-professionnel (IMPRO) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI) » dans *ALTER, European Journal of Disability Research*, volume 3 n°4, Elsevier Masson

SCELLES, R., AVANT, M., et al., (2005), « Adolescence et polyhandicap : regards croisés sur le devenir d'un sujet », dans *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Elsevier, volume 53

TARDIF, C., (2006) « Autisme : problèmes sociaux, communicatifs et émotionnels à l'adolescence » dans *L'adolescent et l'adulte avec autisme : comprendre pour agir. Actes du colloque du 26-27 janvier 2006*, ADAPEI 79

VAN DER GAAG, R., (2006), « L'autisme à l'adolescence : une période de transition avec ses risques, mais aussi avec ses possibilités », dans *L'adolescent et l'adulte avec autisme : comprendre pour agir. Actes du colloque du 26-27 janvier 2006*, ADAPEI 79

Livres :

BERNAUD, J.-L., (2009), *Tests et théories de l'intelligence*, Dunod

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E. et al. (2004), *Dictionnaire d'orthophonie*, Ortho éditions

CHAPIREAU, F., CONSTANT, J., DURAND, B., (1997), *Le handicap mental chez l'enfant*, ESF éditeurs

DE AJURIAGUERRA, J., (1974), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson

DELAGRAVE, M., (2005), *Ados : Mode D'emploi*, Editions De L'hôpital Sainte-Justine

DELAROCHE P., (2008), *L'adolescence*, Armand Colin

HAELEWYCK, M.C., GASCON, H., (2010), *Adolescence et retard mental*, De Boeck

HAMM, L., (1986), *Lire des images*, Armand Colin-Bourrelier

- LUSSIER, F., FLESSAS, J., (2009), *Neuropsychologie de l'enfant*, Dunod
- MAURIN, N., (2010), *Le langage oral complexe chez l'adolescent - Bilan et prise en charge*, Ortho éditions
- NASSIKAS, K., (2009), *Le Corps dans le langage des adolescents*, Erès
- QUENTEL, J.-C., (2011), *L'adolescence en marge du social*, éditions Fabert
- RONDAL, J.-A., (1996), *Faire parler l'enfant retardé mental*, Editions Labor
- RONDAL, J.-A., (1995), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, Editions Mardaga
- RONDAL, J.-A., SERON, X., (2000), *Troubles du langage*, Editions Mardaga
- SOLLERS, P., (1957), *Le défi*, Editions du Seuil
- TOURETTE, C., (2011), *Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*, ECPA, Dunod
- VAGINAY, D., (2009), *Découvrir les déficiences intellectuelles*, Erès
- VYGOTSKI, L., (1985), *Pensée et Langage*, éditions La Dispute

Mémoires :

- FILLOL, C., (2008), *L'évaluation psychomotrice de l'enfant TED : difficultés et aménagements*, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien
- MAISONNEUVE, A.-C., (2006), *Pictogrammes et Déficience Intellectuelle : un outil pertinent ?* Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Nantes
- PALANDRI, C., (1996), *La lecture d'images, une aide pour l'enfant en difficulté*, mémoire professionnel option E, IUFM de Strasbourg

Revues :

- Rééducation orthophonique, 2002, n°212, *Le bilan orthophonique*, Fédération Nationale des Orthophonistes
- Rééducation orthophonique, 2003, n°213, *Langage écrit : morphologie et conscience morphologique*, dirigé par M.-P. Thibault, Fédération Nationale des Orthophonistes
- Rééducation orthophonique, 2007, n°231, *Le bilan de langage oral de l'enfant de moins de 6 ans*, dirigé par Françoise Coquet, Fédération Nationale des Orthophonistes

Sites internet :

<http://aile.revues.org/4936>

<http://araps.free.fr/CONFERENCES/adolescence.pdf>

http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/73/06/13/PDF/ORTH_2012_Casteres.pdf

http://jeanarondal.com/Jean_A._Rondal/Publications_files/Le%20de%CC%81veloppement%20du%20langage%20oral.pdf

<http://membres.multimania.fr/chrismoulin/lexique.htm#r1>

http://nouveau-dictionnaire.la-connaissance.net/definition-nouveau-dictionnaire_mot-adolescence_3_a_d_573.html

http://www.cplol.eu/congress2009_proceed/proceed/17-04_Betrancourt.pdf

<http://www.craif.org/le-diagnostic-7-50-les-tests-de-diagnostic-et-d-evaluation.html>

<http://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1391>

<http://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1396>

<http://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1809>

<http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000190/0000.pdf>

http://www.mdpf.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=80

<http://www.med.univ-rennes1.fr/noment/cim10/>

<http://www.mot-a-mot.com>

http://www.psycom.ch/public/download/le_retard_mental.pdf

<http://jeje.ifsu.free.fr/psychiatrie/la-psychologie-de-l-ado.doc>

Autres :

Cours module 13 de la deuxième année de l'école d'orthophonie de Nantes.

ELO, *évaluation du langage oral*, (2001), crée par A. Khomsi, éditions ECPA

EVALO, *évaluation du développement du langage oral*, (2004), crée par F. Coquet, P. Ferrand et J. Roustit, Ortho éditions

ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire IME sur le sujet adolescent.

Questionnaire IME

Objectif : recueillir votre vision, vos ressentis personnels vis-à-vis de l'adolescent présentant une déficience intellectuelle.

Question 1 : Votre profession au sein de l'IME.

Professeur d'Education Physique et Sportive

Question 2 : Vous représentez-vous ces adolescents plutôt comme des enfants ? Comme des adultes ?

Autrement ? Suivant les âges, comme des adolescents ou de jeunes adultes

Question 3 : Comment qualifieriez-vous votre travail avec ces adolescents ? (ex : en quoi c'est difficile, motivant, particulier ...)

C'est un travail intéressant car il faut toujours se remettre en question et trouver des stratégies adaptées à l'adolescent pour qu'il puisse atteindre les objectifs déterminés.

Question 4 : Quels sont vos axes de travail, vos principaux objectifs ?

- Projet individuel
- l'objectif des Activités Physiques et Sportives et de répondre au P.I.

Question 5 : Avez-vous des remarques ou observations supplémentaires ? Des exemples ou anecdotes ?

Pour tous professionnels, il ne faut pas perdre de vue le P.I de chaque élève. L'objectif est de répondre au P.I de chaque élève même si ce n'est pas

Questionnaire IME

Objectif : recueillir votre vision, vos ressentis personnels vis-à-vis de l'adolescent présentant une déficience intellectuelle.

Question 1 : Votre profession au sein de l'IME.

Psychologue

Question 2 : Vous représentez-vous ces adolescents plutôt comme des enfants ? Comme des adultes ?
Autrement ?

au cas par cas comme des adolescents ou comme des enfants

Question 3 : Comment qualifieriez-vous votre travail avec ces adolescents ? (ex : en quoi c'est difficile, motivant, particulier ...)

c'est motivant : cela nécessite d'être très attentif à leur singularité et donc de les voir de façon étendue sur plusieurs domaines (niveau professionnel et dans leur activité de tous les jours)

Question 4 : Quels sont vos axes de travail, vos principaux objectifs ? évaluation :

- 1 - travail sur le dev de l'adolescent et de l'enfant
 - a) dev cognitif
 - b) dev psychologique et accompagnement psychologique
 - c) gestion des émotions
- 2 - compétences sociales et intelligence émotionnelle
- 3 - pragmatique du langage et pragmatisme

Question 5 : Avez-vous des remarques ou observations supplémentaires ? Des exemples ou anecdotes ?

Questionnaire IME

Objectif : recueillir votre vision, vos ressentis personnels vis-à-vis de l'adolescent présentant une déficience intellectuelle.

Question 1 : Votre profession au sein de l'IME.

Infirmière

Question 2 : Vous représentez-vous ces adolescents plutôt comme des enfants ? Comme des adultes ? Autrement ?

C'est justement la période intermédiaire : plus des enfants mais pas encore des adultes - Il en est de même pour ces jeunes.

Question 3 : Comment qualifieriez-vous votre travail avec ces adolescents ? (ex : en quoi c'est difficile, motivant, particulier ...)

Il est enrichissant d'accompagner ces jeunes vers leur devenir adulte

Question 4 : Quels sont vos axes de travail, vos principaux objectifs ?

- Prendre en compte leur âge de développement, ainsi que l'âge réel
- = Participer à la réponse à leurs besoins décrits dans leur P.I

Question 5 : Avez-vous des remarques ou observations supplémentaires ? Des exemples ou anecdotes ?

Chaque accompagnement est particulier ...

ANNEXE 2 : questionnaire évaluation orthophonique auprès de la population adolescente présentant une déficience intellectuelle.

Questionnaire

- quels tests, épreuves utilisez-vous ?

Nous avons créé notre propre batterie de test, à partir du matériel que nous utilisons depuis quelques années et à partir de notre expérience.

- quelles sont les éventuelles difficultés souvent rencontrées en situation de bilan ?

Cela dépend beaucoup des jeunes. Certains n'acceptent pas la situation de test et peuvent aller jusqu'à balancer le matériel. Il faut souvent plusieurs passations pour terminer le bilan.

- s'il y en a quelles adaptations mettez-vous en place ?

Le bilan se déroule dans une salle adapté à cet effet. Elle fait intervenir le moins possible les stimuli auditifs et verbaux. Elle est isolée dans l'enceinte de l'IME et comporte très peu de matériel et de mobilier.

- des remarques, commentaires, si vous en avez.

Il est très difficile de faire passer à ces jeunes un bilan quantitatif pur et étalonné. Il faut souvent s'appuyer sur l'observation clinique et naturelle. Par exemple le fait de donner des consignes verbales pendant l'entretien (« prends cette chaise là », « peux-tu fermer la porte » ...) fait pour nous partie de l'évaluation.

• Je n'ai eu que 2 ados avec une déficience intellectuelle et pas d'ados souffrant de TED

• Je leur ai fait passer l'éto, pour l'item de ces de mots, puis de phrases. Je n'ai pas été obligé de faire des adaptations particulières SAUF la répétition et les stimulations

• J'ai d'autres tests

→ le TIAC : compréhension de mots mais niveau très élevé.

→ le TCS : le mien me semble peu adapté vs les ados déficients ou ayant TED. Il en est de même pour l'item d'appariement (phrases trop complexes)

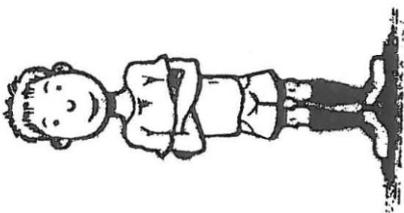
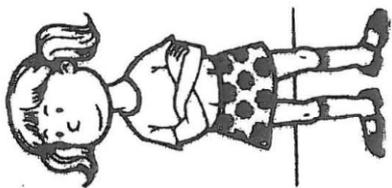
→ le kikote (→ Sans l'mois)

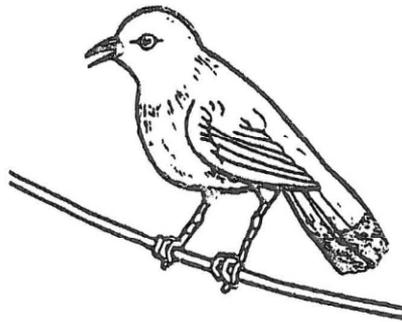
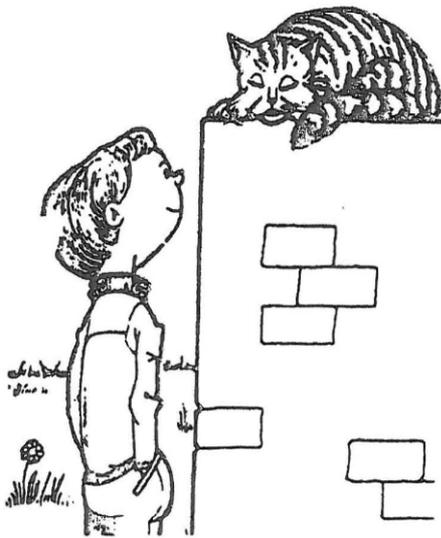
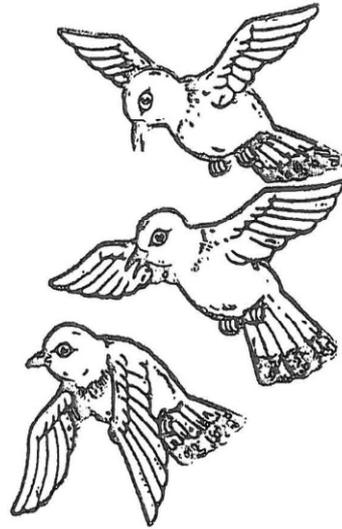
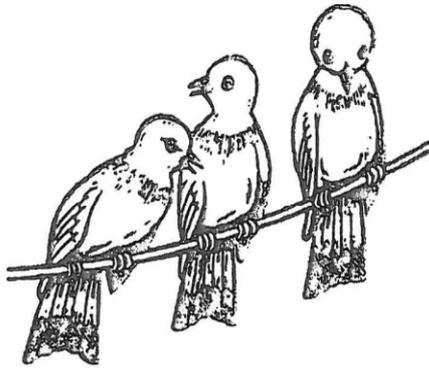
les 2 premiers items peuvent peut-être être proposés mais le thème du discours narratif ne me semble pas adapté. (trop enfantin?)

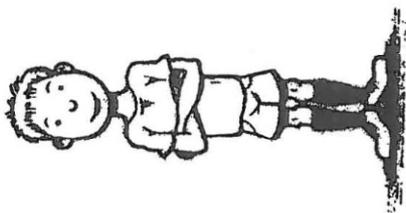
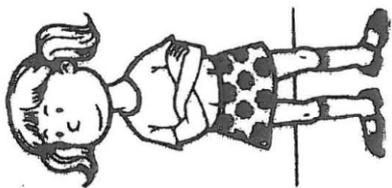
ANNEXE 3 : cahier de passation et items.

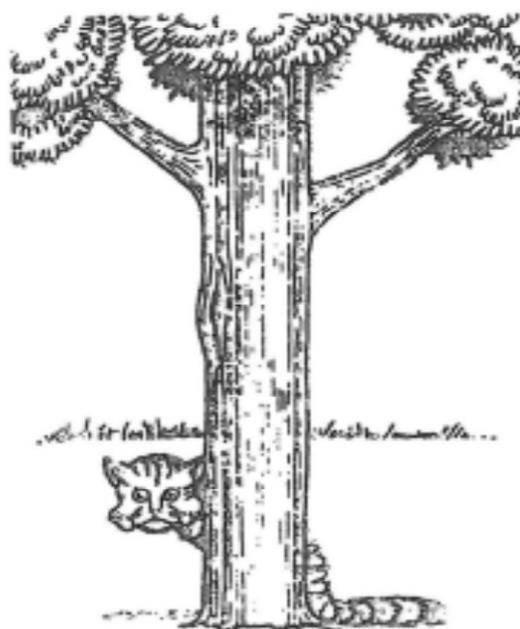
COMPREHENSION SYNTAXIQUE : le genre et le nombre

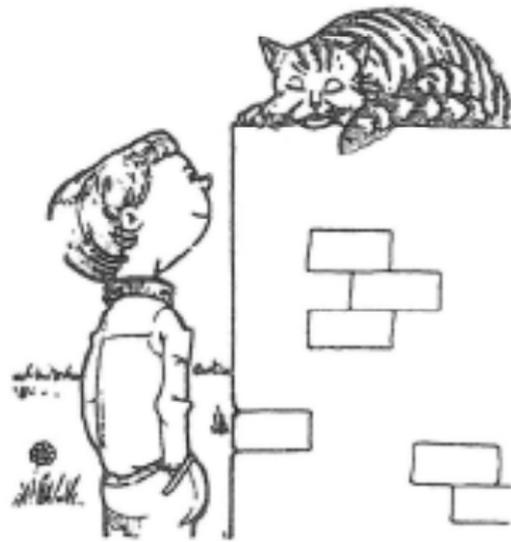
Epreuve 1 : TEST ELO C1 et C2 modifiés.				
ITEMS	N° demandé	Réponse 1	Réponse 2	AC P ou RC
1. Le petit garçon	1			
2. Les oiseaux volent	2			
3. La petite fille	2			
4. Elle est cachée	3			
5. Il regarde l'oiseau qui vole	3			
6. Quelques garçons ont des chapeaux	1			
7. La petite fille le regarde	1			
8. L'enfant joue	1			
9. L'ours dort	4			
10. Elle lui demande de la mettre	1			
11. Il a des lunettes	1			
12. Les ours dorment	1			
13. Il les regarde	1			



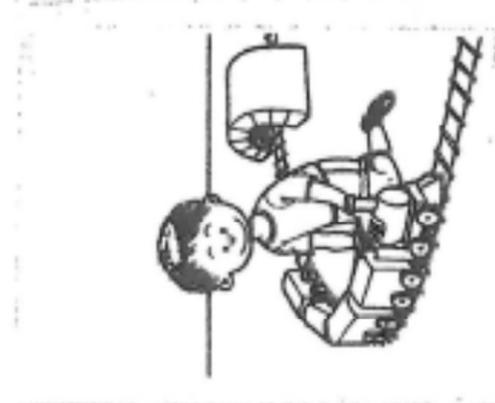
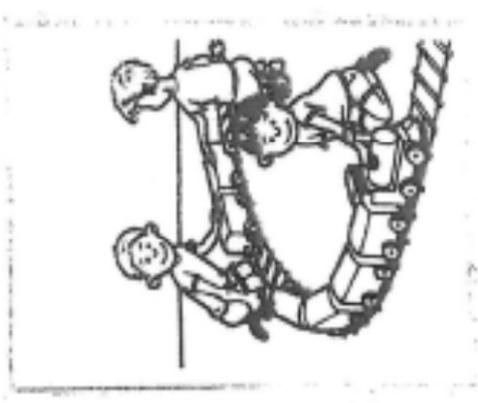


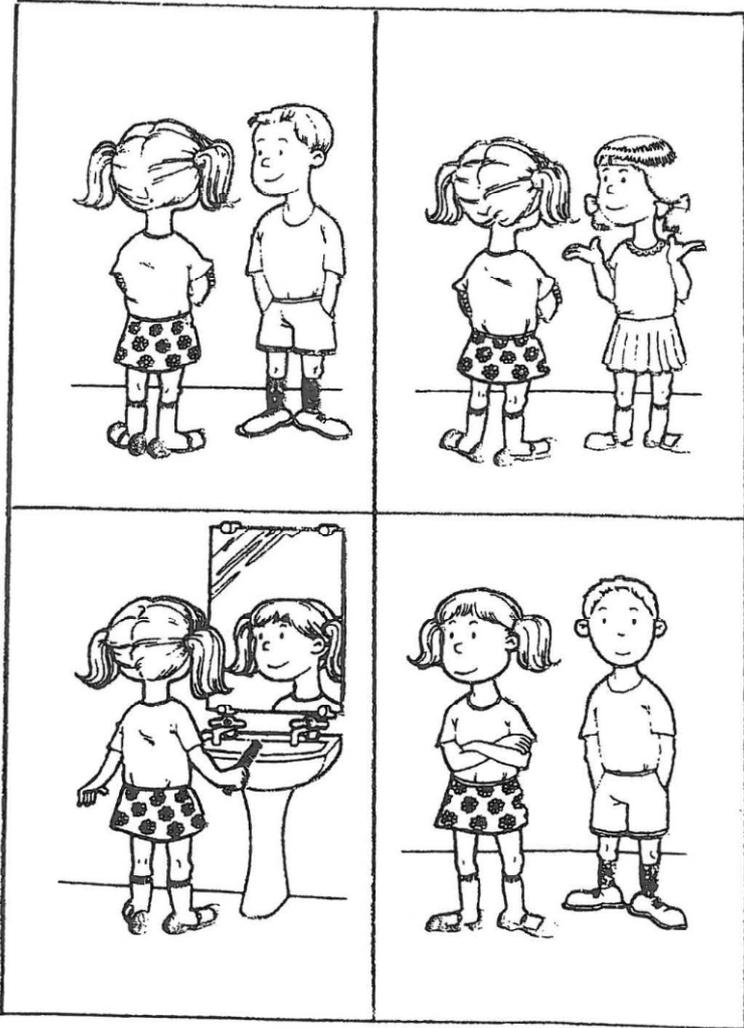


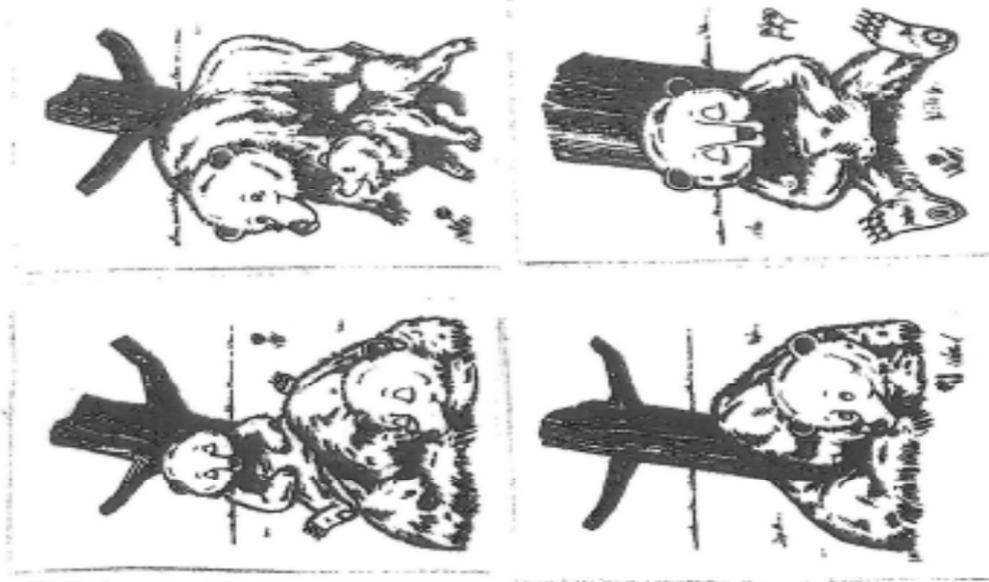






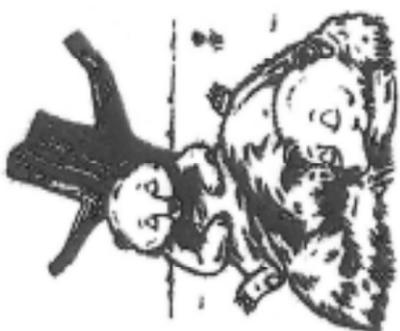
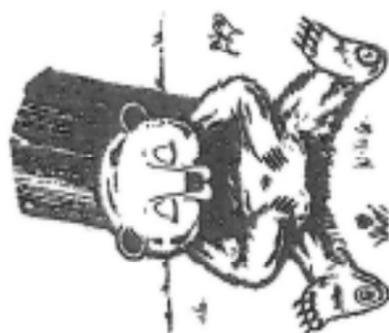














COMPREHENSION SYNTAXIQUE : le genre et le nombre

Epreuve 2 : Consignes verbales

Temps 1 : jeu.

Temps 2 : évaluation

ITEMS	Réponse 1	Réponse 2	AC P ou RC
1. Le garçon dort (les humains, le mobilier)			
2. Les filles s'assoient (les humains, le mobilier)			
3. Il s'assoit sur le fauteuil et elle s'assoit sur la chaise (les humains sans la fillette, le mobilier)			
4. Elle le regarde			
5. Un chien va dans la maison (vaches, chiens, cochons, maison)			
6. Elles dorment (vaches, chiens, cochons, maison)			
7. Ils vont dans la maison (vaches, chiens, maison)			
8. Les cochons la regardent (vaches, chiens, cochons, maison)			
9. Elle(s) les regarde(nt) (vaches, chiens, maison)			
10. Ils veulent l'attraper (vaches, chiens, cochons, maison)			

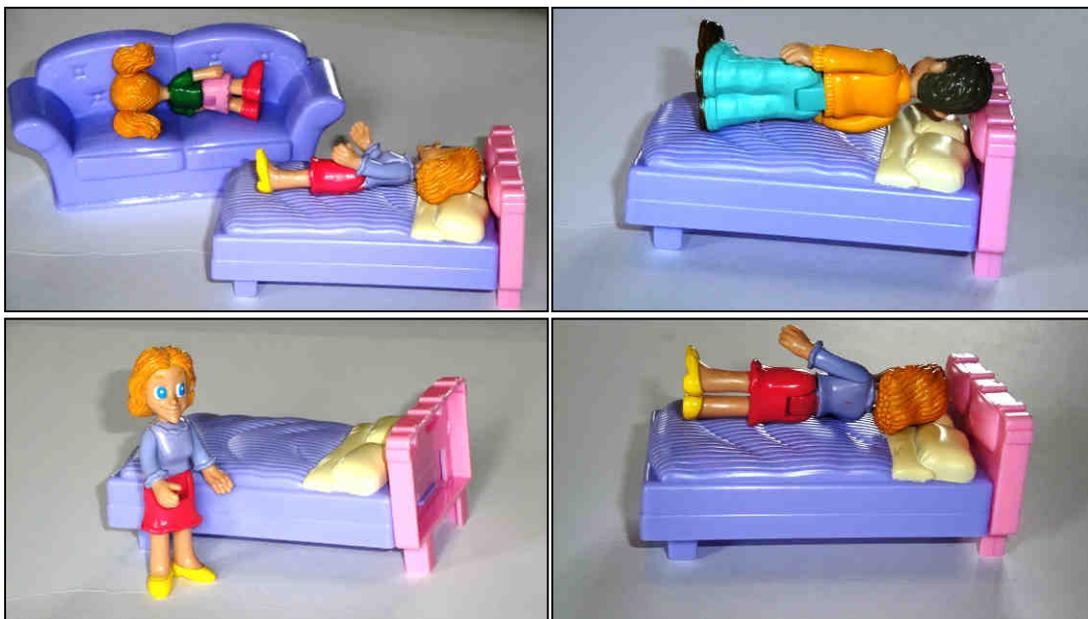
COMPREHENSION SYNTAXIQUE : le genre et le nombre

Epreuve 3 : Désignation support figurines

ITEMS	N° demandé	Réponse 1	Réponse 2	AC P ou RC
1. Les filles sont debout	3			
2. La fille dort	4			
3. Il est assis sur la chaise et elle est assise sur le fauteuil	1			
4. Elle parle au garçon	4			
5. La vache le regarde	3			
6. Les chiens sont dans la maison	2			
7. Elles les regardent	1			
8. Elles le suivent	2			
9. Ils sont derrière le chien	4			
10. Il fait nuit. Ils dorment.	3			



Item 1



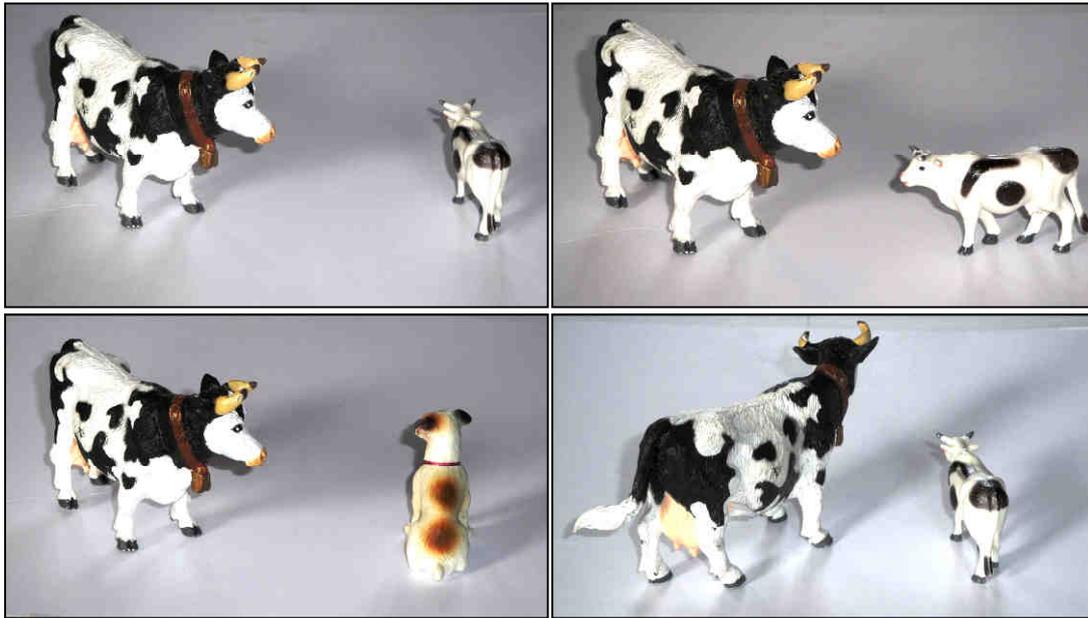
Item 2



Item 3



Item 4



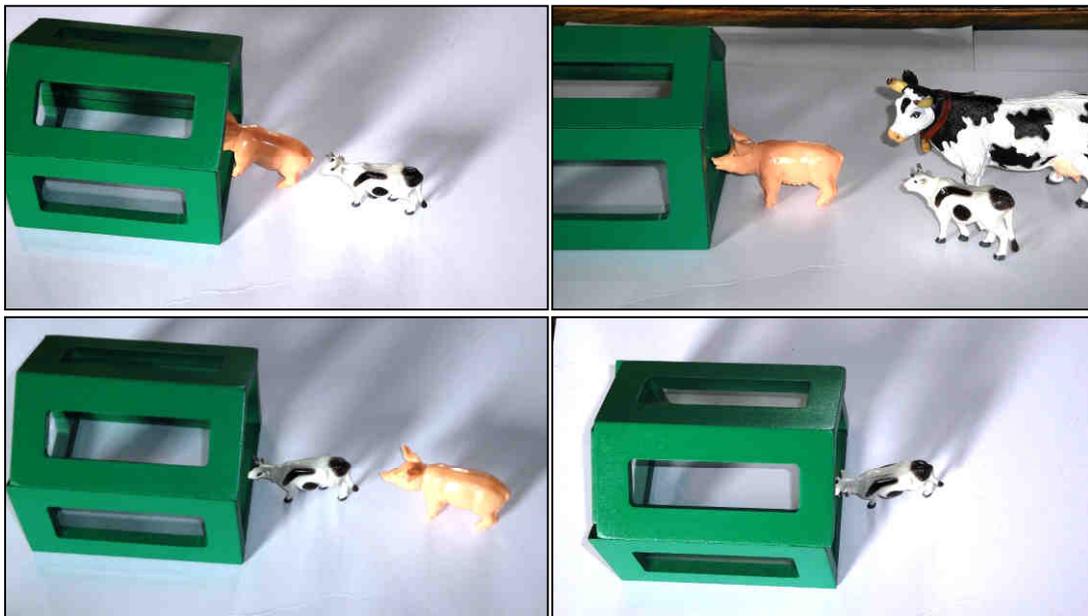
Item 5



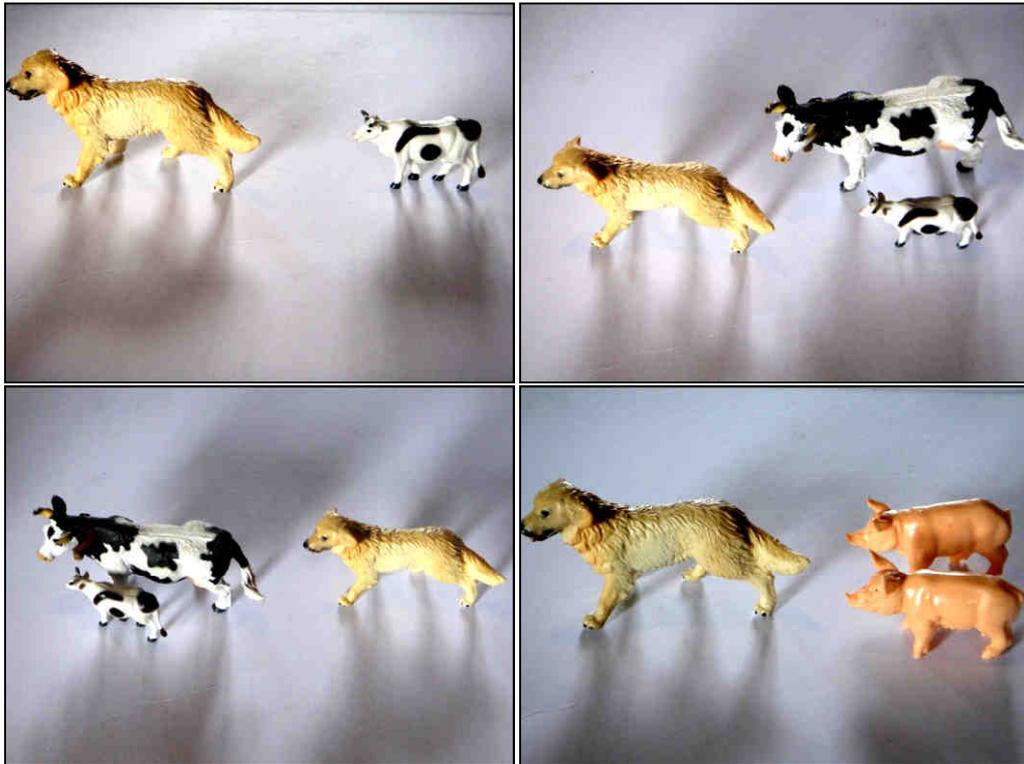
Item 6



Item 7



Item 8



Item 9



Item 10

RESUME :

L'objectif de ce mémoire est d'évoquer la situation de bilan orthophonique chez des sujets adolescents présentant une déficience intellectuelle. Ces domaines ont rarement été abordés conjointement dans la recherche. Le constat lors de l'étude de la déficience intellectuelle et de l'évaluation est alors celui d'un manque d'outils, notamment de tests cotés, rencontré par les professionnels pour tester cette population en général. Cela nous a amené à réaliser une batterie de trois épreuves testant le genre et le nombre qui servirait de base à la création d'un protocole complet pour le langage oral, adapté à ces jeunes. Nous nous sommes également intéressé aux modalités de la mise au point de ce protocole, pour qu'il fasse ressortir de façon efficace les performances de ces sujets, qui ne disposent pas toujours de moyens efficaces pour comprendre et se faire comprendre.

ABSTRACT :

The objective of this work is to discuss the situation of speech therapy assessment for adolescents with intellectual disability. The report during the study of the intellectual deficiency and the evaluation is then the one of a lack of tools, in particular of highly-rated tests, met by the professionals to test this population generally. It brought to us to realize a series of three tests testing the genre and the number which would be of use as foundation to the creation of a more complete protocol for the oral language, adapted to these young people. We were also interested in the modalities of the development of this protocol, to highlight in an effective way the performances of these subjects, who have not yet acquired in effective way means to understand and to be understood.