

Le petit rapporteur – International Association of Child Language

Elise BRASSART

Licenciée en logopédie

Doctorante en Sciences Psychologiques

Psychology Sciences Research Institute (IPSY)

Université Catholique de Louvain



Le congrès *International Association of Child Language*, qui présente la recherche scientifique dans les domaines de l'acquisition et de la rééducation du langage oral, s'est déroulé en juillet 2014 à Amsterdam. Le prochain congrès se déroulera en 2017 à Lyon (France).

Les présentations réalisées traitaient de thèmes divers et variés : bilinguisme, pathologies qui entravent le développement du langage, effet de l'environnement sur l'apprentissage du langage... Dans cet article, nous avons essayé de résumer quelques études, en tentant de dégager les points qui peuvent nous être utiles dans le cadre de notre pratique clinique.

Nous nous sommes principalement intéressées à différentes présentations du congrès IASCL, qui ont eu pour but de mettre en évidence les liens entre des variables environnementales (pratiques parentales) ou constitutionnelles (TDAH, déficit pragmatique) et différents secteurs du

développement langagier (développement lexical, morphosyntaxique, pragmatique et de la mémoire phonologique). Cela nous a paru particulièrement intéressant puisque, de par notre pratique clinique, il est essentiel d'avoir connaissance de l'effet de ces variables environnementales ou constitutionnelles sur le langage afin de tenter de diminuer leur impact par une approche préventive.

Influence des pratiques parentales langagières sur le développement du vocabulaire, de la grammaire et de la mémoire phonologique d'enfants de 2 à 3 ans

Synthèse du poster "*Relationships between parent's language activities at home and children's language development*" de Verhagen, J.

Depuis des dizaine d'années, la littérature montre le rôle des **pratiques parentales** dans le développement du langage de l'enfant (Martin, Ryan, & Brooks-Gunn, 2007). Ainsi, la richesse du langage adressé à l'enfant au cours des premières années de sa vie est le support du développement de sa communication et de ses apprentissages scolaires ultérieurs (Hart & Risley, 1995; Vernon-Feagans & Bratsch-Hines, 2013). Les études ont particulièrement étudié l'influence du langage parental sur le développement lexical et grammatical ; mais peu d'entre elles ont mesuré l'effet de cet input sur la mémoire phonologique.



Le but de d'activités langagières par le parent et le développement de différentes l'utilisation de différentes

compétences langagières chez 81 enfants Néerlandais âgés de 2 à 3 ans. Les parents de ces enfants devaient remplir un questionnaire qui évaluait quatre dimensions des activités langagières à la maison, sur une échelle de 1 à 5 :

- La **conversation informelle** : « Parlez-vous à votre enfant de choses que vous expérimentez dans la journée (rendre visite à un ami...) ? ».
- La **chanson/le récit d'histoire** : « Chantez-vous ou racontez-vous des histoires que vous inventez vous-même à votre enfant ? ».
- La **lecture partagée** : « Lisez-vous des livres éducationnels avec votre enfant (livres d'animaux...) ? ».
- La **conversation éducative** : « Demandez-vous à votre enfant de nommer les objets autour de lui, de compter des objets ? ».

En parallèle, les compétences langagières des enfants étaient évaluées sur le plan du **vocabulaire réceptif** (tâche de désignation d'images), de la **mémoire phonologique** (tâche de répétition de non mots) et de la **grammaire** (tâche de complétion de phrases).

Les résultats montrent que :

- Les **conversations éducatives** corrélaient significativement avec le niveau de vocabulaire réceptif ce qui prouve que l'utilisation d'un langage académique améliore le vocabulaire des enfants.
- L'**activité de chanson/récit d'histoire** corrélaient significativement avec la mémoire phonologique et le développement grammatical ce qui montre que l'exposition répétée à des longs énoncés dans des chansons ou des histoires maximalise ces aptitudes.

En revanche, aucun effet de la lecture partagée n'est mis en évidence, ce qui est étonnant au vu des nombreux bénéfices de cette activité (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994). Enfin, l'étude a montré que les effets se maintiennent après le contrôle de l'âge et du niveau d'éducation des parents ainsi que du niveau de vocabulaire réceptif.

En conclusion, d'un point de vue clinique, cette étude montre qu'un rapide questionnaire peut permettre au logopède de faire le point sur les activités langagières réalisées à la maison. De plus, chez les enfants avec troubles du vocabulaire, de la grammaire ou du développement de la mémoire phonologique, l'utilisation d'un langage académique, le récit d'histoire et le chant peuvent être conseillés aux parents pour stimuler ces aptitudes.

Influence d'un trouble déficitaire de l'Attention avec ou sans hyperactivité sur le développement langagier d'enfants de 6 à 8 ans

Synthèse de la communication "*Prevalence of language problems in children with ADHD and non-ADHD controls and associations with academic and social functioning*" de Sciberras, E., Mueller, K. L., Efron, D., Bisset, M., Schilpzand, E. J., Anderson, V., Jongeling, B., Nicholson, J. M.

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) est le trouble neuro-développemental le plus fréquent chez l'enfant, puisqu'il touche 5% des enfants (Roskam, Kinoo, & Nassogne, 2007). Ce trouble s'accompagne de déficits sur le plan des fonctions exécutives (mémoire de travail pauvre, déficit de la planification et de l'attention). En outre, il est sous-tendu par un dysfonctionnement du circuit fronto-striato-cérébelleux. Les enfants avec TDAH ont davantage de risque de présenter un niveau important de **comportements externalisés** et d'**anxiété**. En outre, cette pathologie freine la **réussite académique** et **professionnelle** et a un impact significatif sur les **compétences sociales** (Sciberras et al., 2013). Enfin, les symptômes de du TDAH ne se limitent pas à l'enfance puisque dans la moitié des cas, ils persistent à l'âge adulte.

De nombreuses recherches ont montré que les enfants qui souffrent de TDAH présentent fréquemment un **retard de langage** (Van Schendel, Schelstraete, & Roskam, 2013). Toutefois, il est difficile d'établir avec

certitude la prévalence de cette comorbidité. Cela est pourtant d'une importance capitale puisque ces déficits langagiers additionnels pourraient freiner le développement social et la réussite académique des enfants avec TDAH. Dans une recherche récente, de grande envergure, des chercheurs Australiens ont tenté d'établir la prévalence de la comorbidité TDAH/retard de langage dans une population d'enfants tout-venants de 6 à 8 ans (Sciberras et al., 2014). En outre, le lien entre ces déficits et le fonctionnement académique et social des enfants a été évalué. Les chercheurs ont demandé à 4000 parents, rencontrés dans plusieurs écoles, de remplir un questionnaire de dépistage du TDAH. Plus de 180 enfants se sont révélés positifs et ont été appariés à 210 enfants contrôles, diagnostiqués négatifs. Les habiletés langagières réceptives et productives ainsi que les capacités académiques de ces enfants ont été évaluées par des tests standardisés. En outre, leurs compétences sociales ont été mesurées par un questionnaire rempli par les parents et les professeurs : le *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997).



Les résultats ont montré des **différences sociodémographiques** entre les deux groupes. Ainsi, dans le groupe TDAH, les parents étaient en moyenne plus jeunes, avaient moins souvent réussi l'école supérieure et rapportaient un niveau plus élevé de détresse psychologique. En outre, 40% des enfants TDAH présentaient un **retard de langage**, contre 17% dans le groupe contrôle. Le risque de retard langagier est donc trois fois supérieur au sein de cette population. La prévalence de retard langagier chez les enfants TDAH était similaire pour les garçons et les filles. En revanche, elle était plus haute si les enfants présentaient à la fois des troubles de l'attention et de l'hyperactivité. Pour expliquer la corrélation entre le TDAH et le retard de langage, les chercheurs émettent l'hypothèse d'une étiologie biologique

commune. En effet, il est possible qu'il existe une zone cérébrale commune dont le dysfonctionnement entrainerait à la fois l'apparition des déficits langagiers et des troubles attentionnels.

De plus, la recherche a montré quelques spécificités chez ces enfants avec TDHA et retard de langage par comparaison aux enfants avec TDAH sans retard de langage. Tout d'abord, leurs **compétences sociales** ont été jugées légèrement plus faibles par leur parent et leur instituteur mais cette tendance n'est pas significative. L'absence de significativité pourrait s'expliquer par le fait que les enfants avec TDAH présentent déjà des capacités sociales faibles sans que le retard de langage n'entre en jeu. Néanmoins, il est possible que les troubles langagiers entravent davantage les relations sociales lorsque ces enfants grandissent. Cette hypothèse mériterait donc d'être testée chez des enfants plus âgés. De plus, les enfants avec TDHA et retard de langage présentaient beaucoup plus de **problèmes académiques** principalement pour la lecture de mots et les mathématiques. Le retard de langage a donc une influence considérable sur le développement de ces enfants avec TDAH. Or, seulement 40% d'entre eux avaient consulté une logopède et moins d'un quart suivaient une rééducation logopédique.

En conclusion, d'un point de vue clinique, cette présentation montre l'importance de considérer les déficits langagiers des enfants avec TDAH puisqu'ils sont présents dans près de la moitié des cas. En effet, ils sont souvent masqués par les symptômes du TDAH, que l'entourage remarque davantage. Néanmoins, ils impactent largement la vie de ces enfants puisqu'il est démontré ici qu'ils freinent massivement leurs compétences académiques. Ainsi, l'évaluation dans le cadre d'une suspicion de TDAH pourrait être repensée en pratique clinique, puisqu'elle ne comprend pas systématiquement de mesures langagières.

Influence d'un déficit pragmatique sur les compétences narratives d'enfants de 5 ans

Synthèse de la communication "*Narrative competence in children with Pragmatic Language Impairment: A developmental perspective*" de Ketelaars, M. P.

Les capacités narratives sont primordiales dans le développement de l'enfant puisqu'il est montré qu'elles prédisent la **réussite académique** et **l'acceptation de l'enfant par ses pairs**. Elles nécessitent de bonnes compétences sémantiques et syntaxiques, la capacité d'organiser l'information et de s'adapter au niveau de connaissance du locuteur. Il est montré qu'elles sont affectées par les compétences en théorie de l'esprit et les fonctions exécutives. En effet, un narrateur doit être capable de prendre la perspective de son interlocuteur (théorie de l'esprit). De plus, il doit savoir garder une partie des informations en mémoire (mémoire de travail), maintenir le thème de l'histoire, définir les éléments clés et ne pas se laisser distraire par les informations moins importantes (capacités inhibitives, attentionnelle, planification, flexibilité) (Ketelaars, Jansonius, Cuperus, & Verhoeven, 2012).

De nombreuses études ont montré que les capacités narratives des enfants avec retard de langage étaient déficitaires. En revanche, aucune étude n'a étudié ces aptitudes chez les enfants avec troubles de la pragmatique sans retard langagier. Les auteurs de cette recherche ont donc souhaité remédier à cette lacune au sein de la littérature. Dans ce but, ils ont recruté 4000 enfants dans des écoles primaires des Pays-Bas. Les instituteurs de ces enfants ont rempli un questionnaire de développement des compétences pragmatiques, la *Children Communication Checklist* (Bishop, 1998). Après analyse du questionnaire, les enfants, de 5 ans en moyenne, ont été répartis en deux groupes : 77 enfants avec troubles pragmatiques et 77 enfants tout-venants.

Différentes mesures ont été réalisées : le raisonnement non verbal, le vocabulaire réceptif et expressif, la compréhension de phrases, les compétences narratives, les compétences en théorie de l'esprit et le fonctionnement exécutif. Les **compétences narratives** ont été évaluées à l'aide de l'épreuve *Bus Story* (Renfrew, 2010). Dans cette tâche, tout d'abord, l'enfant entend une histoire sur base d'un livre qui présente certains éléments importants mais pas tous. Dans un second temps, l'enfant doit raconter cette histoire en s'aidant du livre.



Figure n°1 : Extrait de l'épreuve *Bus Story* (Renfrew, 2010)

Les compétences narratives ont été évaluées selon différents critères :

- **La Productivité narrative :**
 - Nombre total d'énoncés.
 - Longueur moyenne des 5 plus longs énoncés.
 - Nombre de propositions subordonnées.
- **L'organisation de l'histoire :**
 - Nombre de composants importants de l'histoire (contexte, événements, résultat, moralité, réponses émotionnelles).
 - Nombre d'énoncés inadéquats, qui ne correspondent pas à l'histoire.
- **La cohésion :** Nombre de références implicites aux personnages ou objets de l'histoire.

Les résultats ont montré une différence significative entre les groupes pour la **productivité narrative** (énoncés moins longs avec moins de propositions subordonnées chez les enfants avec troubles pragmatiques) et **l'organisation de l'histoire** (moins de composants importants, davantage d'énoncés inadéquats). En outre, ces résultats se maintenaient après contrôle des compétences langagières (vocabulaire et compréhension de phrases). Enfin, les chercheurs ont montré que les compétences narratives des enfants avec troubles pragmatiques étaient liées à leurs aptitudes en fonctions exécutives, mais pas à leurs compétences en théorie de l'esprit. Cette étude présente quelques limites, par exemple le fait d'avoir diagnostiqué les difficultés pragmatiques uniquement sur base de la CCC, qui n'est par ailleurs pas un outil diagnostique. Néanmoins, elle est intéressante car elle nous permet de conclure en l'existence de déficits narratifs chez les enfants avec troubles pragmatiques, principalement pour la productivité narrative et l'organisation de l'histoire. Malheureusement, il est encore difficile de déterminer s'il s'agit d'un retard simple ou si les compétences narratives sont qualitativement différentes et ne s'amélioreront donc pas dans le temps.

En conclusion, d'un point de vue clinique, cette étude nous montre des techniques et une épreuve intéressante dans le but d'évaluer les compétences narratives des enfants d'âge scolaire. De plus, elle nous montre l'importance d'évaluer et de prendre en charge les compétences narratives des enfants qui ont des troubles de la pragmatique. De plus, cette étude révèle une corrélation entre les compétences narratives et le fonctionnement exécutif de ces enfants ; ce qui pourrait montrer qu'une prise en charge neuropsychologique du fonctionnement exécutif aurait des effets positifs sur les compétences narratives des enfants avec troubles pragmatiques - à tester en clinique !

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 235-243.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(6), 879-891.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581-586.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD US: Paul H Brookes Publishing.
- Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2012). Narrative competence and underlying mechanisms in children with pragmatic language impairment. *Applied Psycholinguistics, 33*(02), 281-303.
- Martin, A., Ryan, R. M., & Brooks-Gunn, J. (2007). The joint influence of mother and father parenting on child cognitive outcomes at age 5. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(4), 423-439.
- Renfrew, C. (2010). *Bus Story Test: A test of narrative speech*. Speechmark.
- Roskam, I., Kinoo, P., & Nassogne, M. C. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement : approche épigénétique et développementale. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 55*(4), 204-213.
- Sciberras, E., Efron, D., Schilpzand, E. J., Anderson, V., Jongeling, B., Hazell, P., . . . Nicholson, J. M. (2013). The Children's Attention Project: a community-based longitudinal study of children with ADHD and non-ADHD controls. *BMC psychiatry, 13*(1), 18.
- Sciberras, E., Mueller, K. L., Efron, D., Bisset, M., Anderson, V., Schilpzand, E. J., . . . Nicholson, J. M. (2014). Language Problems in Children With ADHD: A Community-Based Study. *Pediatrics, 133*(5), 793-800.
- Van Schendel, C., Schelstraete, M.-A., & Roskam, I. (2013). Développement langagier et troubles externalisés du comportement en période préscolaire: quelles relations? *L'Année psychologique, 113*(03), 375-426.
- Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. E. (2013). Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 858-873.