



BU bibliothèque Lyon 1

<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -  
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du  
**CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

Par

**BILBAO Maina**  
**PENAVAYRE Julie**

**Etude de prévalence des difficultés de langage oral auprès  
de mineurs placés en centre éducatif fermé**

*Une évaluation standardisée des capacités langagières*

Directeur de Mémoire

**WITKO Agnès**

Membres du Jury

**KERN Sophie**  
**HILAIRE-DEBOVE Géraldine**  
**VALVERDE Brigitte**

Date de Soutenance  
**30 Juin 2016**

---

# ORGANIGRAMMES

---

## 1 Université Claude Bernard Lyon1

Président  
**Pr. FLEURY Frédéric**

Vice-président CFVU  
**Pr. CHEVALIER Philippe**

Président du Conseil Académique  
**Pr. BEN HADID Hamda**

Vice-président CS  
**M. VALLEE Fabrice**

Vice-président CA  
**Pr. REVEL Didier**

Directeur Général des Services  
**M. HELLEU Alain**

### 1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est  
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie  
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine et de  
maïeutique - Lyon-Sud Charles  
Mérieux  
Directeur **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences Pharmaceutiques  
et Biologiques  
Directeur **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Comité de Coordination des  
Etudes Médicales (C.C.E.M.)  
**Pr. ETIENNE Jérôme**

Institut des Sciences et Techniques de  
la Réadaptation  
Directeur **Dr. PERROT Xavier**

Département de Formation et Centre  
de Recherche en Biologie Humaine  
Directeur **Pr. SCHOTT Anne-Marie**

### 1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies  
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

Ecole Supérieure du Professorat et de  
l'Education  
Directeur **M. MOUGNIOTTE Alain**

U.F.R. de Sciences et Techniques des  
Activités Physiques et Sportives  
(S.T.A.P.S.)  
Directeur **M. VANPOULLE Yannick**

POLYTECH LYON  
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut des Sciences Financières et  
d'Assurance (I.S.F.A.)  
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

Ecole Supérieure de Chimie Physique  
Electronique de Lyon (ESCPE)  
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de Lyon  
Directeur **Mme DANIEL Isabelle**

IUT LYON 1  
Directeur **M. VITON Christophe**

---

## 2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR : **Dr Xavier PERROT**

Directeur de la formation

**Agnès BO**

*Professeur Associé*

Responsable des mémoires de recherche

**Agnès WITKO**

*M.C.U. en Sciences du Langage*

Responsables de la formation clinique

**Claire GENTIL**

**Fanny GUILLON**

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études  
en vue du certificat de capacité en orthophonie

**Anne PEILLON, M.C.U. Associé**

**Solveig CHAPUIS**

Responsable de la formation continue

**Maud FERROUILLET-DURAND**

Secrétariat de direction et de scolarité

**Bertille GOYARD**

**Ines GOUDJIL**

**Delphine MONTAZEL**

---

## REMERCIEMENTS

---

Nous tenons à remercier en premier lieu et tout particulièrement Madame Witko, notre maître de mémoire qui a tout d'abord accepté d'encadrer cette étude et ainsi de poursuivre le travail entamé par Lucille Blondet et Claire Guiraud sur ce sujet. Nous la remercions sincèrement pour son accompagnement sur les lieux d'expérimentation, pour les différentes démarches et rencontres entreprises nécessaires à la réalisation de ce projet, pour tout le travail de lecture, relecture et corrections de la rédaction, ainsi que pour son soutien et sa disponibilité.

Nous tenons ensuite à remercier Lucille Blondet et Claire Guiraud pour avoir été les premières à investiguer le langage oral de cette population lors de leur mémoire. Cette étude pilote nous a grandement inspiré. Leur aide, leur motivation et leurs conseils nous ont été essentiels pour nous investir dans ce projet.

Nous tenons surtout à remercier les adolescents des CEF qui ont accepté de prendre part à notre étude. Nous les remercions pour leur aide et leur coopération. Nous tenons à ce qu'ils sachent que sans eux ce travail n'aurait pas été possible.

Nous adressons également un grand merci aux directeurs des CEF et à l'ensemble de leur équipe pour leur accueil, leur soutien et leur accompagnement tout au long de ce projet : Mme Gaonac'h, M. Pavan et leur équipe dont M. Pateau ; M. Collas et son équipe dont Mme Lebras et Mme Lasalde ; Mme Vivat et son équipe ; M. Surroca et son équipe dont M. De Charon ; Mme Tillet et son équipe dont M. Bernigaud ; M. Rontard et son équipe dont Mme Hunaut.

Nous remercions sincèrement toutes les personnes qui ont permis d'enrichir nos réflexions, qui nous ont ouvert leur porte et conseillé en ressources bibliographiques : M. Choquet, Mme Leca, Mme Perez, Mme Fekete, Mme Chemla.

Merci à Mme Charlois pour avoir effectué l'analyse statistique de nos données et pour sa disponibilité.

Pour son accueil, ses hébergements dans son 10m<sup>2</sup>, sa cuisine, sa mousse au chocolat et ses petites attentions à nos retours d'expérimentation, merci Mathilde!

Pour avoir rendu possible nos "quelques" déplacements merci Sophie, merci Suzon, merci Laura et merci les trains, les bus et le covoiturage!

Pour nous avoir permis de nous entraîner à ce test quelque peu complexe et subit des HEURES de passation merci à nos frère et sœur Clara, Lucas et Pierre-Lucas!

Enfin, l'expérience aurait été bien moins belle sans nos amies rencontrées au cours de ces 4 années.

### Julie Penavayre:

A ma mère Christine, mon père Bernard, mes sœurs Aurélie et Clara pour leur bienveillance, leur soutien, leur regard optimiste. Merci d'avoir toujours trouvé les mots justes pour que notre motivation et notre travail ne faiblissent jamais.

Pour les lectures, relectures, déchiffrages de statistiques, soutien moral, écoute prolongée de plaintes et revalorisation merci Sophie, Thibaut, Nico, Mélou.

---

De manière plus générale, je ne me serais pas lancée dans la grande aventure de l'orthophonie sans Marie-Bruno. Merci pour m'avoir convaincue et démontré que notre métier est merveilleux...

Et surtout... Maina, merci pour le binôme que tu m'as permis de former, pour notre bonne humeur (!) et notre parfaite complémentarité tel le carré de chocolat avec le café...

Maina Bilbao:

Je tiens à remercier mes parents, Isabelle et Louis, et l'ensemble de ma grande famille, de mes grands-mères jusqu'à mes petits cousins, ma marraine et ma filleule.

Pour leur aide et leurs relectures, je remercie Jean-Baptiste et Nico.

Pour m'avoir supportée mais aussi beaucoup aidée, pour le soutien, la patience, merci Xavier.

En enfin merci à ma binôme, Julie, qui a fait preuve d'un sang froid exemplaire alors que je l'avais accidentellement enfermée à clé une nuit dans les locaux d'un CEF...

---

# SOMMAIRE

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>2</b>
1 Université Claude Bernard Lyon1 .....	2
2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE .....	3
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>4</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>10</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>11</b>
<b>I Les enjeux du langage oral à l'adolescence</b> .....	<b>12</b>
1 Langage et adolescence.....	12
2 Evaluation du langage oral .....	15
<b>II Langage et comportement de l'adolescent</b> .....	<b>18</b>
1 L'adolescence : des messages « agis » dans un contexte de fragilité.....	18
2 Troubles associés et diagnostic différentiel .....	19
3 Le cadre d'une institution comme lieu ressource .....	20
<b>III Santé publique auprès des mineurs sous main de justice</b> .....	<b>20</b>
1 Le système judiciaire des mineurs en France .....	20
2 Prévalence des troubles de langage oral dans la littérature étrangère.....	23
3 Troubles qui passent inaperçus .....	24
4 Langage et promotion de la santé .....	25
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</b> .....	<b>28</b>
1 Problématique .....	29
2 Hypothèse générale.....	30
3 Hypothèses opérationnelles.....	30
<b>PARTIE EXPERIMENTATION</b> .....	<b>31</b>
<b>I Participants</b> .....	<b>32</b>
1 Choix des structures sélectionnées .....	32
2 Constitution de l'échantillon .....	32
3 Données épidémiologiques .....	34
4 Caractéristiques des échantillons des tests utilisés.....	35
<b>II Matériel utilisé</b> .....	<b>35</b>
1 L'évaluation du langage oral.....	35
2 Evaluation des compétences discursives.....	43

---

<b>III</b>	<b>Procédure</b> .....	<b>44</b>
1	Organisation .....	44
2	Méthode d'expérimentation .....	46
3	Données recueillies .....	47
4	Analyse des données .....	48
	<b>PRESENTATION DES RESULTATS</b> .....	<b>49</b>
<b>I</b>	<b>Résultats obtenus à l'évaluation</b> .....	<b>50</b>
1	Proportion de difficultés de langage oral .....	50
2	Observations en situation d'évaluation.....	58
<b>II</b>	<b>Profils extrêmement faibles</b> .....	<b>59</b>
1	Participant n° 10 .....	59
2	Participant n° 13 .....	59
3	Participant n° 17 .....	60
4	Participant n° 22 .....	60
5	Participant n° 24 .....	61
6	Participant n° 27 .....	61
	<b>DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....	<b>63</b>
<b>I</b>	<b>Confirmation des hypothèses</b> .....	<b>64</b>
1	Hypothèse générale : présence de difficulté de langage oral au sein de l'échantillon .....	64
2	Hypothèses opérationnelles.....	64
<b>II</b>	<b>Évaluation des mineurs en centre éducatif fermé</b> .....	<b>68</b>
<b>III</b>	<b>Implications</b> .....	<b>69</b>
1	Lexique et morphosyntaxe .....	69
2	Discours .....	70
3	Pragmatique .....	70
<b>IV</b>	<b>Limites de l'étude</b> .....	<b>71</b>
<b>V</b>	<b>Perspectives</b> .....	<b>72</b>
1	Une intervention orthophonique auprès de cette population ? .....	72
2	De quelle façon ? .....	72
<b>VI</b>	<b>Contre les amalgames</b> .....	<b>73</b>
	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>74</b>
	<b>REFERENCES</b> .....	<b>75</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>81</b>
	<b>Annexe I : Liste des sigles et des abréviations</b> .....	<b>82</b>

---

---

<b>Annexe II : Annexes partie théorique.....</b>	<b>83</b>
1. Etablissements privés et restrictifs de liberté pour mineur .....	83
2. Fiche de recueil d'informations sur les participants .....	84
3. Projet « PJJ Promotrice de Santé .....	85
<b>Annexe II : Annexes protocole .....</b>	<b>86</b>
1. Consignes des épreuves.....	86
2. Grille pragmatique de la CELF .....	88
3. Grille réalisée pour cotation précise du récit .....	90
4. Prospectus .....	92
5. Grille d'observation .....	93
6. Positionnement durant entretiens .....	94
<b>Annexe III : Annexes partie résultats .....</b>	<b>95</b>
1. Tableaux de description de la performance .....	95
2. Fréquence d'apparition des réponses à la grille pragmatique .....	96
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>97</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>98</b>

---

## SUMMARY

---

Prevalence study of speech language impairment in a French young offender institution: standard evaluation of language abilities.

Oral language competence is a prerequisite for social and professional fulfilment along the life. Studies about language abilities in inmate population suggest that young offenders present language impairment/impairments (Davis & Sanger, 1991; Bryan, 2007; Snow & Powell, 2005, 2011; Gregory, 2011; Gregory & Bryan, 2012). However, few researches are available about this population in France.

This study aimed to collect meaningful data and raise awareness among French speech therapists about oral language difficulties faced by young offenders.

It can be assumed that a part of a sample of young offenders in a French institution displays oral language impairment.

To investigate properly oral language abilities, a total of 32 adolescents completing custodial sentences have been assessed on a range of standardised oral language measures. Eleven trials from *CELF-4* cover everyday linguistic competencies such as reception and production of lexicon, morphosyntax and pragmatic skills. The investigation was completed by a narrative task from *PELEA*.

The analyses of the results demonstrate that 62,5% of the sample present language skills below the average level. It suggests that participants performed lower on receptive language than on expressive. Moreover, subtests of necessary skills for oral language abilities revealed weak scores. Finally, the sample obtained low results on discourse and pragmatic tasks.

This study confirms that the sample of young offenders present oral language difficulties. All these results tend to argue that the intervention of a speech therapist in these structures is highly needed (Loucks, 2007; Snow, 2013). Having access to oral language specific abilities and difficulties would allow to adapt patients care and to develop a multidisciplinary approach.

## KEY-WORDS

---

Oral language, young offender, speech therapy, adolescence, prevalence, investigation, young offender institution.

---

## INTRODUCTION

---

L'orthophonie est très peu présente dans le milieu carcéral en France. Nous recensons peu de publications traitant de l'orthophonie en milieu carcéral juvénile. Or, au 1<sup>er</sup> avril 2015, la France comptait 66 761 détenus, dont 756 mineurs. Ces mineurs peuvent être placés dans des structures privatives (Établissement Pénitentiaire pour Mineurs, Quartier pour Mineurs) ou restrictives de liberté (Centre Éducatif Fermé).

Sur le plan international, des études anglo-saxonnes, ayant mis en évidence des difficultés de langage oral chez les mineurs délinquants (Davis & Sanger, 1991 ; Bryan, 2004, 2007 ; Snow & Powell, 2004, 2005, 2008, 2011 ; Gregory, 2011 ; Gregory & Bryan, 2012), abordent le sujet de l'orthophonie auprès de cette population (Snow & Powell, 2002 ; Bryan, 2004 ; Loucks, 2007).

Une étude pilote francophone, menée dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie (Blondet & Guiraud, 2014), a réalisé une revue de littérature sur cette situation. Elle a démontré que les mineurs incarcérés en Établissement Pénitentiaire pour Mineurs (EPM) présentaient des difficultés de langage oral et que ceux qui exprimaient le plus de difficultés passaient plus de temps sous le coup de sanctions disciplinaires. A l'inverse, les mineurs incarcérés avec moins de difficultés de langage oral passaient plus de temps dans les unités de confiance.

Nous avons souhaité nous inscrire dans cette thématique. C'est pourquoi nous posons à nouveau la question d'une évaluation des difficultés du langage oral pour cette population. Les données sur ce sujet sont encore trop peu nombreuses en France. Nous nous inscrivons dans la continuité de cette étude pilote afin d'obtenir des données auprès d'un échantillon d'adolescents placés en centre éducatif fermé.

Les professionnels et les équipes rencontrés sur le terrain et qui encadrent quotidiennement les jeunes ont manifesté un grand intérêt pour notre étude ainsi que pour d'éventuels futurs partenariats. Nous avons échangé sur la nécessité d'une évaluation du langage, sur l'importance d'un renforcement de la prise en charge pluridisciplinaire compte tenu de la diversité des acteurs qui accompagnent au mieux ces jeunes.

Notre étude a pour but de documenter le profil langagier d'adolescents orientés en établissement restrictifs de liberté en France et ainsi apporter de nouveaux éléments de réflexion sur l'intérêt d'un travail orthophonique.

Une telle recherche suppose de s'interroger sur plusieurs aspects théoriques. Le langage oral, ses troubles ainsi que leurs conséquences seront mis en lien avec les enjeux de la période de l'adolescence. Nous présenterons le système judiciaire et plus précisément celui des mineurs afin de comprendre leur quotidien au sein des structures de restriction de liberté. L'ensemble de ces informations nous a permis de formuler des hypothèses et d'établir un protocole pour notre expérimentation. Nous présenterons enfin les résultats des entretiens d'évaluation réalisés auprès d'adolescents en Centre Éducatif Fermé (CEF), avant de discuter des limites mais aussi des perspectives de cette étude.

---

# Chapitre I

## PARTIE THEORIQUE

---

# I Les enjeux du langage oral à l'adolescence

L'adolescence représente une période de grande sensibilité en termes de comportement et de psychologie, alors qu'au même moment le fonctionnement cognitif se réorganise (Pinel, 2008 ; Roussillon, 2010 ; Jeammet, 2015). Blakemore (2010) affirme qu'à cette période, des régions cérébrales impliquées dans la cognition sociale se développent. De plus, à l'adolescence certains enjeux développementaux portés notamment par le langage viennent se rejouer (Roussillon, 1999, 2010 ; Jeammet, 2015).

## 1 Langage et adolescence

### 1.1 Le langage oral, un objet complexe à définir

Selon Nespoulous (2009), « savoir parler » consiste en la capacité de communiquer avec n'importe quel interlocuteur utilisant la même langue, quelle que soit la région qu'il habite, quel que soit le milieu social dans lequel il évolue et la situation dans laquelle il se trouve.

Néanmoins, le langage est une fonction très complexe qui se développe au cours de l'enfance en lien étroit avec d'autres modalités du fonctionnement neurologique et psychologique. Il est un médiateur de la communication. Sa maîtrise est un vecteur de la vie relationnelle, un soutien de l'élaboration du raisonnement et un support de l'accès au savoir. Il est donc un élément fondamental dans la constitution de l'individu et de son rapport au monde (Ranty, 2013 cité par Ferrari, 2013).

Selon Douville (2014), lorsque deux individus communiquent, le langage se réalise sur deux niveaux. Le premier est relatif aux expériences sensorielles alors que le second relève des concepts et représentations. A l'adolescence, ces deux niveaux se modifient. Le langage est source de nouveautés. Tant sur les versants oraux qu'écrits, l'enjeu est ici pour l'adolescent de façonner son rapport au langage à la manière d'un « bricoleur » en se confrontant à la mise en récit de sa propre vie, à la complexité de ce langage et à la socialisation.

#### 1.1.1 *Le langage oral, une ressource pour communiquer, raisonner, apprendre*

Le langage est notre principal support de raisonnement. Nous y avons en effet recours lors de tâches non verbales par exemple pour soutenir notre réflexion (Leclercq & Maillart, 2014). Mais c'est aussi une ressource pour apprendre et communiquer.

Maurin (2009) décrit ce statut pluriel du langage à l'école. L'auteur aborde la notion de langage complexe qui se caractérise par la qualité et la quantité des notions employées, que ce soit au niveau du mot ou de celui de la phrase. Les enfants et les adolescents expérimentent et engrangent des structures phonologiques, lexicales, sémantiques, morphosyntaxiques et discursives permettant le développement de ce langage. Simultanément, ils utilisent un autre langage comme outil et moyen d'expression qui construit leur socialisation entre pairs. À l'adolescence, le langage complexe ouvre de nouvelles perspectives pour les apprentissages, pour la socialisation et sans doute pour le développement du discours narratif des futurs adultes.

Coquet (2013) définit le langage dit élaboré comme étant un langage de haut niveau qui se caractérise par sa flexibilité et sa complexité. Dans le langage élaboré, les aspects lexical,

---

morphologique, syntaxique, discursif et pragmatique sont à mettre en perspective avec l'âge du sujet, le niveau socio-culturel, le niveau de scolarisation et les habitudes langagières, à la différence du langage complexe. Pour compléter cette définition, Ducastelle (2004) envisage le langage élaboré comme un savoir-faire dans la compréhension et la production de discours en situation de communication, où les aspects sémantiques et conceptuels jouent un rôle important.

### **1.1.2 Langage, socialisation et pragmatique**

L'adaptation sociale est fortement corrélée au langage (Clegg, 2005 ; Van Daal, 2007). Une étude montre que des adultes ayant présenté un trouble du langage dans leur enfance ont une moins bonne adaptation sociale (Clegg, 2005). Un développement harmonieux de la socialisation dépendrait de l'intégration de la pragmatique, de la cognition et des fonctions émotionnelles, trois domaines interconnectés au langage (Lavigne & Rybroek, 2011).

Selon Hupet (2006), les capacités pragmatiques sont tributaires du développement des compétences linguistiques ainsi que d'habiletés cognitives plus générales (gérer les informations venant de sources différentes, adopter le point de vue d'autrui). Les habiletés pragmatiques permettent une utilisation adéquate du langage en tant qu'outil de communication, dans un certain but et en tenant compte du contexte (De Weck, 2004 ; Collette & Schelstraete, 2012).

Schelstraete (2011) met en avant un lien entre compétences pragmatiques (adaptation et besoins des interlocuteurs) et compétences discursives (cohérence). Lorsque nous communiquons, nous échangeons du discours et non pas des énoncés isolés.

### **1.1.3 Langage et développement du discours**

Le discours est un véritable espace fonctionnel de la communication (Schelstraete, 2011). Ferrari (2013) précise que la production d'un discours nécessite d'une part de tenir compte de la cohérence, ce qui permet à l'interlocuteur de se représenter la scène et d'autre part de la cohésion, en intégrant des marques linguistiques pour lier les énoncés.

Le développement du discours se fait selon quatre étapes : le mode interactif (3-4 ans), le mode descriptif (4-5 ans), le mode narratif (7-12 ans) et enfin le mode narratif mature (12 ans-adultes). Il est donc considéré que les compétences des deux derniers stades sont en cours d'achèvement chez des adolescents âgés de 13 à 17 ans. Entre 7 et 12 ans, l'enfant est capable de produire un discours en mentionnant chaque épisode de façon conventionnelle, à l'aide de formules (*il était une fois*) ou par l'emploi du passé simple. Le discours est organisé selon une structure prototypique (situation initiale, élément perturbateur, péripétie, dénouement) et par thème. Des liens sont faits entre les différents éléments grâce aux relations temporelles de successivité (*après*), d'antériorité (*avant de*), de postériorité (*après* +infinitif) et par le marquage des relations logiques. L'éventail qualitatif et quantitatif des formes linguistiques complexes s'élargit à partir de l'âge de 12 ans jusqu'à l'âge adulte. Ce contenu n'est progressivement plus seulement composé des événements principaux et de la trame mais aussi des circonstances, des détails et des éléments évaluatifs.

---

## 1.2 Les troubles du langage oral

### 1.2.1 Définition

Selon le DSM-V (2013), les troubles du langage oral ne sont pas la conséquence d'une déficience sensorielle ou motrice, d'une atteinte neurologique ou d'un traumatisme crânien, d'une déficience intellectuelle, de troubles psycho-affectifs ou encore de carences environnementales sévères.

Maillart (2013) répertorie différentes terminologies que l'on retrouve dans la littérature pour qualifier un trouble du langage oral telles que « trouble spécifique de développement du langage » (TSDL), « trouble spécifique du langage » (TSL) ou encore « *Speech Language Impairment* » (SLI).

### 1.2.2 Trouble spécifique et non spécifique du langage oral

Dans le diagnostic d'un trouble du langage oral, l'une des premières questions à se poser est celle de l'existence d'un trouble spécifique ou non spécifique. Le trouble se limite-t-il à l'acquisition du langage ou s'inscrit-il dans un tableau plus large ? Les troubles spécifiques représentent 3 à 7% des troubles du langage oral chez les enfants français (Tomblin & al., 1997 cités dans Schelstraete, 2012). Il est aujourd'hui difficile d'évaluer la prévalence des troubles non spécifiques.

Le développement intellectuel doit être dans la norme pour que l'on puisse parler de trouble spécifique du langage. Le diagnostic d'un tel trouble dépend également de sa sévérité et de sa persistance (Leclercq & Leroy, 2012 ; Monfort, 2013).

Le trouble du langage oral est rarement isolé et la notion de spécificité est à relativiser (Monfort, 2013). En effet, les troubles peuvent être non spécifiques et trouver leur cause dans des difficultés linguistiques, pragmatiques, du raisonnement logique, de la mémoire de travail, de l'attention, des troubles métacognitifs et enfin dans des déficits socio-culturels (Maeder, 2015). L'influence de la variable environnementale sur le développement lexical a été mise en évidence dans plusieurs études (Ruston & Schwanenflugel, 2010 ; Walker & al., 1994 cités par Schelstraete, 2011).

Aujourd'hui, nous considérons les troubles de la communication, du langage et de la parole se situant selon un continuum de variations individuelles et culturelles (Brin-Henry & al., 2010).

### 1.2.3 Répercussions des troubles sur les domaines du langage

#### a Répercussions sur les domaines linguistiques

Dans un tableau de trouble du langage oral, les atteintes se situent dans différents domaines de la structure de la langue. Au niveau des habiletés lexico-sémantiques, les représentations lexicales sont plus faibles que celles des enfants sans difficultés langagières. La diversité lexicale est généralement moins développée. Les termes sont plutôt génériques et/ou employés de manière inadéquate. Un manque du mot conduit fréquemment à l'utilisation de circonlocutions, de pauses et d'hésitations (Leclercq & Leroy, 2012).

---

Les troubles des habiletés morphosyntaxiques sont les plus fréquemment décrits. Les phrases sont courtes, avec des simplifications et omissions d'articles. On note également des difficultés en morphologie syntaxique. Les performances sont meilleures sur les structures exprimées au temps présent qu'au passé (Leclercq & Leroy, 2012).

Enfin, au niveau des habiletés discursives, on note des difficultés de compréhension des inférences et des métaphores. Le récit est souvent peu informatif avec peu d'ancrage situationnel du discours et de prise en compte de l'interlocuteur (Leclercq & Leroy, 2012). Les enfants porteurs de TSDL produisent des textes narratifs moins longs et moins bien organisés que des enfants de même niveau scolaire (De Weck & Marro, 2010 ; Preneron & Martinot, 2013). L'ensemble des marques de cohésion sera moins bien utilisé (Catts & al., 2006, cités par Schelstraete, 2012). De plus, un des signes de sévérité et de persistance des troubles du langage après 5-6 ans est une difficulté dans l'élaboration d'un récit à partir d'une séquence d'images (Botting & al., 2001, cités par Schelstraete, 2011).

### **b Répercussions sur la pragmatique**

Chez les enfants présentant un trouble du langage oral, on retrouve également des difficultés pragmatiques. Ces difficultés se traduisent par un répertoire réduit d'actes de langage, une passivité dans l'interaction avec peu d'initiation ou des interventions mal appropriées, des prises de tour de rôle inadéquates (temporellement ou sémantiquement), un manque d'adaptation à l'interlocuteur (articles définis et indéfinis inappropriés, changement de thème), peu de réparations conversationnelles et de demandes de clarifications, des difficultés narratives, des difficultés de compréhension et parfois des écholalies (Collette & Schelstraete, 2012).

### **c Répercussions sur la compréhension**

Une étude de Nation et al. (2010), démontre que les difficultés de langage oral sont bien présentes chez les mauvais compreneurs avant l'entrée à l'école primaire. Elles persistent avec l'apprentissage du langage écrit. Les difficultés des mauvais compreneurs passent souvent inaperçues ou ne sont pas jugées comme suffisamment importantes pour constituer un motif de consultation (Catts & al., 2006 ; Hulme & Snowling, 2011 cités par Schelstraete, 2012). Selon Schelstraete (2012), les troubles du langage oral sont corrélés avec une mauvaise compréhension écrite.

## **2 Evaluation du langage oral**

### **2.1 Démarche d'évaluation en orthophonie**

Tenter d'évaluer les capacités verbales et non verbales d'un locuteur nécessite de prendre en compte l'hétérogénéité des comportements sémiotiques d'une situation à une autre (Nespoulous, 2009). Prendre conscience de la grande diversité des « faits de parole » est nécessaire lorsque l'orthophoniste analyse le comportement verbal d'un individu et s'interroge sur la nature acceptable ou non de ses performances, dans une certaine situation, en référence à une norme.

L'examen du langage oral doit avoir pour but d'apprécier la valeur fonctionnelle et la dynamique du langage oral (Ranty, 2013 cité par Ferrari, 2013). L'approche évaluative transversale allie approche structurale (linguistique) et fonctionnelle (pragmatique) afin

---

d'évaluer le niveau d'une performance linguistique en réunissant des indications de la compétence linguistique et communicative (Nespoulous, 2009).

Mais la frontière entre le normal et le pathologique est délicate à définir. Ce découpage binaire réducteur a longtemps été admis. Il s'agit désormais de rester prudent quant à la catégorisation des troubles car une étiquette est difficile à retirer (Nespoulous, 2009).

## **2.2 Matériel d'évaluation du langage oral chez l'adolescent**

Le matériel permettant d'évaluer le langage oral chez l'adolescent est relativement restreint (Durkin & Conti-Ramsden, 2010). Un test, élaboré au Canada et adapté en français, la *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (CELF) (Semel, Wiig & Secord, 2004) a retenu notre attention. Cette quatrième version de la batterie repose sur une évolution théorique des versions précédentes. La structure du test est conçue selon un modèle dit unifactoriel général (Semel, Wiig & Secord, 2004). L'analyse factorielle a pour principe d'établir l'existence d'un facteur unique, ici appelé langage fondamental, qui aurait une influence sur l'ensemble des habiletés du langage.

### **2.2.1 Langage fondamental**

Dans le cadre de l'élaboration de cette batterie, Semel, Wiig et Secord (2004) définissent explicitement la notion de langage fondamental. Il s'agit d'habiletés langagières générales dont la mesure permet d'appréhender la performance langagière globale d'un individu. Cette notion est utilisée dans la prise de décision afin de déterminer la présence de problèmes de langage. Différents indices, selon l'âge de l'individu, le complètent en ciblant ses forces et ses faiblesses langagières : langage réceptif, langage expressif, structure du langage, mémoire du langage, contenu du langage et mémoire de travail. Semel, Wiig et Secord (2004) suggère que « lorsqu'un trouble de langage est identifié, il doit être décrit selon les modalités affectées par le trouble et les aspects ou domaines affectés dans le cadre de ces modalités » (p.87).

### **2.2.2 Modalités du langage selon la CELF**

#### **a Expression et réception**

Lors de l'évaluation des difficultés de langage oral précédemment menée en Établissement Pénitentiaire pour Mineurs (EPM), il est apparu que les épreuves en expression étaient plus chutées qu'en réception (Blondet & Guiraud, 2014). Néanmoins, si un enfant est peu intelligible avec un niveau grammatical télégraphique, il est difficile de vérifier sa compréhension réelle (Schelstraete, 2012). Une production plus chutée pourrait masquer les difficultés de compréhension pourtant bien présentes (Gregory, 2011).

La distinction entre habiletés expressives et réceptives peut non seulement aider à la compréhension du trouble, mais elle permet également de planifier l'intervention. En effet, une différence entre les scores du langage expressif et réceptif peut être pertinente d'un point de vue statistique mais il est également important de déterminer si cette différence est inhabituelle ou non d'un point de vue clinique (Semel, Wiig & Secord, 2004).

---

## **b Contenu du langage**

Le contenu du langage correspond à la sémantique. Cela inclut le vocabulaire, le développement de concepts et de catégories, la compréhension d'associations et de relations entre les mots, l'interprétation d'information factuelle et inférentielle présentée oralement et l'habileté de créer des phrases qui ont du sens et qui sont correctes au niveau sémantique et syntaxique (Semel, Wiig & Secord, 2004).

## **c Mémoire du langage**

La mémoire du langage est l'habileté à se rappeler des directives orales, de formuler des phrases avec des mots donnés et d'identifier des relations sémantiques. Il est intéressant de comparer les performances en mémoire de langage à celles du contenu de langage, afin de déterminer si les composantes de la mémoire peuvent avoir un effet négatif sur les habiletés langagières (Semel, Wiig & Secord, 2004).

## **d Mémoire de travail**

La mémoire de travail est « la capacité à entreposer des informations reçues de façon à ce que celles-ci soient retenues temporairement dans la conscience et utilisées dans la résolution de problèmes immédiats » (Semel, Wiig & Secord, 2004 ; p.141). Plusieurs auteurs ont montré que des enfants porteurs de trouble spécifique du langage oral présentent entre autres des troubles de la mémoire de travail (Isaki, Spaulding & Plante, 2008, cités par Maillart & Schelstraete, 2012). La mémoire de travail est donc corrélée aux capacités langagières (Semel, Wiig & Secord, 2004).

L'ensemble de ces composantes permet d'aborder la complexité du langage oral.

## **2.3 Evaluation du récit**

Pour une évaluation plus complète des habiletés langagières, les auteurs de la *CELF* conseillent de compléter l'évaluation par des mesures supplémentaires, telle qu'une épreuve de récit libre (Semel, Wiig & Secord, 2004). En effet, Snow (2005) confirment qu'une évaluation de la narration serait une mesure efficace du langage oral. Selon Snow (2005), les questions fermées masqueraient certaines difficultés de langage oral, rendant ainsi pertinente une épreuve telle que l'élaboration de récit.

## **2.4 Evaluation directe et indirecte**

En orthophonie, la méthodologie d'évaluation qui se développe s'inscrit dans un contexte d'approche multidisciplinaire des troubles du langage et cherche à décrire les composantes linguistiques ainsi que leur condition d'utilisation (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009). Elle permet d'identifier les niveaux de représentation et les processus de traitement sous-jacents à toute activité langagière.

Rondal (1983) reconnaît que les différentes composantes linguistiques fonctionnent de manière autonome avec un rythme de développement non homogène : pragmatique, phonétique et phonologie, lexicale, morphosyntaxe, discours et méta-phonologie peuvent être évalués et rééduqués de manière relativement indépendante. Les domaines de la phonologie et de la méta-phonologie sont plus spécifiquement liés à l'acquisition du langage écrit (Zeziger & al., 2004 cités par Coquet, 2009). Ils ne seront donc pas étudiés ici.

---

Par une approche indirecte, nous pouvons évaluer les comportements non verbaux. Le contexte de production influence, voire détermine, les productions langagières des participants (De Weck & Marro, 2010). Le contexte d'évaluation n'est jamais neutre. Il est alors important d'évaluer l'adaptation au contexte matériel, à la situation de test, à l'interlocuteur, aux messages produits verbaux et non-verbaux et aux ruptures de communication (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009).

De plus, observer de manière précise les qualités pragmatiques d'un individu permet de définir des objectifs thérapeutiques en se fixant une ligne de base pour la prise en charge de l'autonomie dans la communication. Elle s'articule autour de quatre axes qui sont l'intentionnalité et la fonction du langage, la régie de l'échange, l'adaptation et l'organisation de l'information (Coquet, 2005).

La batterie *CELF* dispose d'une grille d'évaluation du profil pragmatique rassemblant les attitudes qui sont attendus dans le cadre d'interactions. Ces difficultés pragmatiques peuvent en effet « influencer négativement la communication contextuelle sociale et académique » (Semel, Wiig & Secord, 2004 ; p.100).

Dans le cadre de l'évaluation du langage oral chez l'adolescent, qu'en est-il du comportement à cette période ?

## **II Langage et comportement de l'adolescent**

La diversité des termes et concepts psychopathologiques employés pour qualifier ces difficultés ne recouvre pas forcément la réalité du terrain. De ce fait, il est risqué de réduire un adolescent à son symptôme (Pinel, 2008 ; Jeammet, 2015 ; Bracq-Leca & Pittel-Buttez, 2012).

### **1 L'adolescence : des messages « agis » dans un contexte de fragilité**

Selon Roussillon (2010), l'adolescence est une période où de nombreux remaniements psychiques ont lieu, témoignant d'une organisation particulière. L'adolescent traverse une période caractérisée par une vulnérabilité psychique, en lien avec un sentiment de précarité identitaire. Par ces remaniements et cette fragilité, l'adolescence est une période où se revivent des expériences de la petite enfance (Roussillon, 1999, 2010 ; Jeammet 2015).

Se pose alors la question des stratégies mises en place par l'adolescent pour affronter cette période. La notion de « passage à l'acte » ne rend pas compte des processus psychiques mis en place à cette période si on l'entend simplement au sens d'un défoulement (Roussillon, 2010). Selon Desroches et al. (2011), il est important de considérer que les actes ne sont pas seulement un mouvement de pure décharge mais qu'ils comprennent toujours une dimension de message. Lorsqu'un adolescent agit, il adresse quelque chose (Winnicott, 1970).

Jamais isolé, un acte a lieu dans un contexte propre à chaque individu (Winnicott, 1970). C'est pour cela qu'une classification des troubles ne saurait rendre compte exactement des capacités d'adaptation, des mécanismes de défenses que ces jeunes ont mis en place

---

(Pinel, 2008 ; Roussillon, 2010 ; Jeammet, 2015). Il est cependant possible de dégager certaines tendances.

Selon Forget (2010), ce que le sujet ne peut dire, il le met en scène. L'acte de l'adolescent viendra donc de ce qu'il ne pourra mettre en mot (Desroches & *al.*, 2011). Les troubles du comportement reflèteraient une réaction à des situations où les demandes linguistiques dépassent les capacités de l'individu (Redmond & Rice, 1998). Les troubles du langage pourraient interférer dans la capacité à comprendre le point de vue des autres, impactant ainsi les compétences sociales et parfois le développement moral. L'étude de Brownlie et al. (2004) démontre un effet direct des troubles du langage dans l'enfance sur les symptômes de la délinquance. Toutefois, ces difficultés ne prédisent pas les conduites agressives.

## **2 Troubles associés et diagnostic différentiel**

Selon Dumas (2013), il est important de distinguer trouble de conduite (psychopathologie), comportement délinquant (justice) et comportement antisocial (sociologie). Cependant, un jeune délinquant n'est pas nécessairement atteint d'un trouble des conduites et inversement (Blatier, 2007). Il ne développera pas systématiquement un comportement antisocial.

D'après le DSM-V (2013), le trouble de conduite est répétitif et persistant. Ces adolescents ne font que réagir aux excès du monde et aux exigences d'adultes qu'ils considèrent comme inacceptables (Forget, 2010). À cela s'ajoutent souvent des interprétations erronées de leur part face aux intentions des autres (Dumas, 2013). Ces éléments conduisent à explorer les compétences langagières des adolescents.

### **2.1 Langage et difficultés comportementales**

Les tensions comportementales sont fréquentes dans les premières années de vie lorsque le jeune enfant veut obtenir quelque chose ou s'affirmer face à l'adulte. Ces comportements diminuent considérablement en général avec le développement du langage et les compétences sociales (Dumas, 2013).

Les problèmes de comportement peuvent parfois accompagner des difficultés de langage. Selon Lavigne et Rybroek (2011), il y a cooccurrence de l'agression physique avec des capacités faibles en langage oral chez les enfants, adolescents et adultes. Mais certains sujets qui présentent des difficultés de langage ne montrent pas une attitude agressive. À l'inverse, il existe des sujets avec une bonne éducation et de très bonnes capacités verbales qui ont un comportement agressif. Un individu peut être agressif car il n'a pas les mots ou qu'il ne sait pas comment les utiliser.

### **2.2 Langage et processus de symbolisation**

En psychanalyse, le symbolique est la manière d'appréhender le réel par l'intermédiaire du langage (Brin-Henry & *al.*, 2011). Lors de son développement, un enfant découvre le monde, découvre l'autre et va ainsi transformer, jouer avec ses découvertes et construire. Or, tous ces mécanismes se rejouent à l'adolescence. Tout ce qui a été en jeu au cours du développement est remis en question comme la symbolisation (Roussillon, 1999). Le passage d'une représentation à l'autre serait déconstruit chez des adolescents présentant des difficultés de comportement (Roussillon, 1999, 2007 ; Pinel, 2008). Pour Jeammet

---

(2015), ces adolescents ont une vision du monde binaire, peu différenciée. Étant donné que la médiation de ces représentations du réel va se jouer à travers le langage, une défaillance dans les processus de symbolisation pourra se retrouver dans certains aspects du langage.

### **2.3 Langage et récit de vie**

Les mineurs délinquants peuvent avoir en commun une histoire personnelle découpée, au sein de laquelle il est difficile de faire des liens. Ils éprouvent des difficultés à mettre en récit leur vécu (Roussillon, 2007 ; Pinel, 2008 ; Jeammet, 2015 ; Desroches & *al.*, 2011). Desroches *et al.* (2011) expliquent cette rupture dans le récit par les passages à l'acte qui prennent le pas sur l'histoire de l'adolescent, en limitant ainsi les tentatives de mise en lien d'éléments historiques et environnementaux qui pourraient dégager des pistes d'intervention pour les professionnels les prenant en charge.

## **3 Le cadre d'une institution comme lieu ressource**

C'est parce que l'adolescence est un moment de grande vulnérabilité et de réorganisation qu'elle possède un fort potentiel génératif. Une intervention à ce moment-là peut être pertinente et bénéfique (Jeammet, 2015). L'institution recevant les adolescents en difficultés va alors avoir une fonction contenante pour accueillir l'ensemble de leurs souffrances (Bracq-Leca & Pittel-Buttez, 2012).

Lors de son entrée dans une institution, l'adolescent va apporter son monde interne et tout ce qu'il comporte de modes de relations, de ruptures et de déliaisons. Le cadre interne du jeune va se trouver confronté à celui de l'institution qui l'accueille (Pinel, 2008 ; Desroches & *al.*, 2011). Selon Bracq-Leca et Pittel-Buttez (2012), une autre difficulté à laquelle se trouve confrontée l'institution est celle de la temporalité d'urgence. Le temps d'accueil en structure de restriction de liberté est limité. La temporalité du soin est confrontée au temps judiciaire.

L'équipe et la structure accueillant un jeune délinquant doivent rassembler des conditions sécurisantes pour l'adolescent afin que ce dernier puisse établir un lien stable. Il doit pouvoir utiliser l'institution comme un lieu où vont se rejouer les aléas de son parcours personnel et relationnel (Desroches & *al.*, 2011). C'est la principale mission des structures de restriction de liberté que nous allons décrire ci-après.

## **III Santé publique auprès des mineurs sous main de justice**

### **1 Le système judiciaire des mineurs en France**

#### **1.1 Organisation du milieu carcéral**

##### **1.1.1 Organisation du milieu carcéral pour adultes et mineurs**

Au sein du ministère en charge de la justice, l'Administration Pénitentiaire (AP) prend en charge les personnes placées sous main de justice. L'AP participe prioritairement à l'exécution des peines. Les mesures prononcées à l'égard des condamnés interviennent avant ou après jugement et sont exécutées soit en milieu fermé, dans les prisons, soit en milieu ouvert, avec ou sans enfermement préalable. En collaboration avec des partenaires

---

publics ou associatifs, l'AP met en place des dispositifs d'insertion qu'elle propose aux détenus ou aux personnes faisant l'objet d'une mesure judiciaire.

### **1.1.2 Organisation et gestion des peines prononcées contre les mineurs**

Aux côtés de l'AP, parmi les cinq directions du ministère de la justice, la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ) a pour compétence l'ensemble des questions intéressant la justice des mineurs et la concertation entre les institutions intervenant à ce titre. En fonction du centre dans lequel le jeune exécutera sa peine, AP et DPJJ dirigent ensemble ou non les établissements. Au 1er avril 2015, la France comptait 66 761 détenus dont 756 mineurs (Direction de l'Administration Pénitentiaire, 2015). Ils représentent donc 1.13 % de la population carcérale.

### **1.1.3 Le milieu carcéral pour mineurs**

La prise en charge des mineurs dans le système judiciaire peut prendre trois formes : mesures en milieu ouvert, placements et établissements privatifs ou restrictifs de liberté (Peyronnet, 2011). Les mesures de milieu ouvert, ordonnées par les parquets ou les juridictions pour enfants, permettent de prendre en charge le mineur tout en le maintenant dans son milieu de vie habituel (mesures d'activité de jour, réparation pénale, travaux d'intérêt général). Lorsque le juge choisit la mesure de placement dans une structure accueillant un public délinquant, le jeune peut être envoyé dans deux types d'établissements privatifs de liberté pour mineur ou dans un établissement restrictif de liberté (Gourmelon, 2010). Au sein de ces modes d'accueil, l'organisation et les modalités d'accompagnement des mineurs diffèrent (cf. annexe II.1.).

## **1.2 Les structures**

### **1.2.1 Les structures privatives de liberté**

Concernant la privation de liberté, les Quartiers pour Mineurs (QM), au nombre de 43 sur le territoire français, constituent des dispositifs d'enfermement au sein des maisons d'arrêt pour adultes. Les QM sont séparés des quartiers pour adultes, aucun contact n'est possible. Cette mesure d'incarcération est stricte, elle n'est pas inscrite dans le principe de pluridisciplinarité proposé dans les autres établissements ci-dessous. Les Établissements Pénitentiaires pour Mineurs (EPM), au nombre de 6, ont été créés afin de développer l'aspect éducatif durant l'écoulement de la peine. Au sein de cette institution sont réunis quatre services: l'AP, la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), l'éducation nationale et la santé. Le principe innovant est la constitution de binôme (un éducateur de la PJJ et un surveillant de l'AP) qui suivra le jeune tout au long de son séjour.

### **1.2.2 Les structures restrictives de liberté**

Concernant la restriction de liberté, il est possible d'être reçu dans un des 51 Centres Educatif Fermé (CEF). Le CEF accueille jusqu'à douze mineurs délinquants multirécidivistes (crimes ou délits) âgés de 13 à 18 ans. C'est un dispositif éducatif alternatif à la détention (Botbol, Choquet & Szwed, 2013 cités par Ferrari, 2013). Ces centres sont gérés soit par le secteur associatif habilité, soit par le secteur public de la PJJ.

---

Cette structure restrictive de liberté se concentre sur le versant éducatif. Sans la présence de l'AP, il n'y a aucun gardien mais une équipe de la PJJ constituée principalement d'éducateurs, de psychologues et d'enseignants. Chacun emploie ensuite les professionnels qui animeront les différentes activités. Le temps de prise en charge est de six mois renouvelables (Peyronnet, 2011).

Dans les institutions de type CEF, de nombreuses activités rythment les journées. Elles comprennent des activités manuelles, des activités créatrices, ainsi que la classe d'enseignement. Lors de ces activités, les exercices proposés mettent le langage oral en jeu, ne serait-ce que pour transmettre les consignes. Environ 40% des mineurs incarcérés auraient du mal à bénéficier de ces interventions à médiation verbale (par exemple des ateliers de gestion de la colère ou des séances de désintoxication) (Sanger, 1999 ; Bryan, 2004). Ils seraient plus enclins en sortant de prison à la récidive pour des difficultés de réintégration à la société.

### **1.3 La population des mineurs en CEF**

#### **1.3.1 Epidémiologie**

Alors que l'on dénombrait, en 2010, 51 500 condamnations de mineurs pour crimes et délits, les CEF ont accueilli 1 240 mineurs, tandis qu'en 2011 ils en recevaient 1 320 et 1 362 en 2012. Sur la période du 01/01/2014 au 31/07/2014, la population des jeunes accueillie en CEF s'élève à 1003 garçons et 59 filles, contre 1026 garçons et 51 filles pour la période du 01/01/2015 au 31/07/2015. La mission sur l'évaluation des CEF a constaté que ces jeunes relèvent majoritairement d'un contrôle judiciaire (83% environ), sont à 97% de sexe masculin et sont en moyenne âgés de 16 ans (Statistiques d'activité DPJJ, 2015).

#### **1.3.2 Spécificité de la population**

##### **a Une population masculine**

Comme en témoignent les chiffres ci-dessus, l'une des premières spécificités de la population est la prédominance d'individus masculins. C'est ainsi que Wasserman (2006) identifie le fait d'être une femme comme un facteur de protection contre le comportement délinquant. La prévalence des troubles du comportement est de 1% à 10% plus élevée chez les garçons (Blatier, 2007). Notre étude a pour but de dresser un portrait langagier de cette population de jeunes en CEF et non pas d'expliquer une tendance. Les garçons exprimeraient leur mal-être par des actes dirigés vers l'extérieur, dans le registre de l'agressivité, voire de l'anti-socialité, les filles vont davantage exprimer les problématiques dans des attaques retournées contre soi (Desroches & al., 2011 ; Nassikas, 2009). On peut distinguer en effet au sein de ces problèmes de comportement ceux qui sont intériorisés comme l'anxiété et la faible estime de soi, ou ceux qui sont extériorisés comme la violence et la délinquance (Van Daal, 2007).

##### **b Prise de psychotropes et de stupéfiants**

Les psychotropes correspondent à des substances chimiques qui agissent sur le psychisme d'un individu et modifient son fonctionnement mental. Un usage régulier et/ou intensif provoque un syndrome dit amotivationnel caractérisé par des troubles de l'attention, de la mémoire et de la concentration ainsi que par de l'apathie et une désorganisation de la

---

pensée (Léonard & Ben Amar, 2001). Un usage thérapeutique peut être prescrit dans le cas de certains troubles avec un suivi psychiatrique.

Les stupéfiants quant à eux sont également des psychotropes mais dont la loi interdit l'usage. En France, l'INPES (2004) classe dans la catégorie des stupéfiants des substances telles que l'opium, l'héroïne, la méthadone, la cocaïne ou encore le cannabis.

Le rapport de Botbol et al. (2011) fait état d'une consommation de ces produits chez de nombreux jeunes accueillis en CEF. Parmi eux, 14% auraient des antécédents de prise de psychotropes dans le cadre d'un traitement et d'un suivi psychiatrique. De plus, 40% de ces mêmes jeunes accueillis en CEF auraient des antécédents de consommation de stupéfiants. Etant donné les implications neurologiques de ces substances, il a paru pertinent de faire état de cette consommation au sein de notre échantillon via la grille de recueil d'informations (cf. annexe II.2.).

## **2 Prévalence des troubles de langage oral dans la littérature étrangère**

Dans les pays anglo-saxons, un consensus existe pour dire que 50% à 60% de la population de mineurs sous main justice présente des difficultés de langage, contre 10% au sein d'une population tout venant (Davis & Sanger, 1991; Bryan, 2004, 2007; Snow & Powell, 2004, 2005, 2008, 2011; Gregory, 2011; Gregory & Bryan, 2012).

### **2.1 Facteurs de protection**

Selon Dumas (2013), il n'existerait pas de facteur unique pouvant expliquer l'origine des troubles du comportement. On parle plutôt de facteurs de risque et de protection que de causes. Ainsi, Snow (2004) définit la réussite scolaire comme facteur de protection contre la délinquance et l'absentéisme. Il y aurait une relation entre pauvre niveau académique et délinquance juvénile. L'estime de soi, les compétences sociales et la réussite scolaire constitueraient donc un cadre protecteur contre la délinquance. Snow (2004) met ainsi en évidence la nécessité d'une élaboration et d'une conceptualisation du langage efficaces, ainsi que la mise en place d'un cadre social protecteur.

### **2.2 Facteurs de risque**

Wasserman (2006) détermine également des facteurs de protection et de risque concernant la délinquance. Ces facteurs sont regroupés en plusieurs catégories. Il répertorie ainsi les facteurs individuels, les facteurs familiaux, les facteurs de fréquentation, les facteurs scolaires et enfin les facteurs de communauté. Le détail est disponible dans le tableau 1. Nous tenons à rappeler que c'est la combinaison de plusieurs facteurs qui peut amener un jeune vers la délinquance. Un seul facteur ne saurait prédire de tels actes.

Raoult (2008) affirme qu'il n'existe pas de profil type de l'adolescent criminel. L'auteur cite cependant des marqueurs de comportement propice à la marginalité ou à la transgression tels que l'immatrité, la carence affective grave, l'anxiété, la dépression, l'émotivité, l'alcoolisation. Cependant, de nombreux changements ont lieu lors de la période de l'adolescence. Ces changements représentent souvent une rupture avec la vie antérieure. Ces transformations doivent alors se vivre dans un climat stabilisant. La violence peut ainsi parfois intervenir comme protection.

Tableau 1.  
Facteurs de risque et de protection des enfants délinquants (Wasserman, 2006).

<b>Facteurs individuels</b>	Comportement antisocial précoce	Facteurs émotionnels	Développement cognitif faible
	Intelligence faible	Hyperactivité	
<b>Facteurs familiaux</b>	Éducation, cadre parental	Maltraitance	Violences familiales
	Divorce	Psychopathologies parentales	Comportement antisocial familial
	Etre enfant de mère adolescente	Grande famille	
<b>Facteurs de fréquentation</b>	Pairs au comportement déviant	Bizutage, exclusion, rejet des pairs	
<b>Facteurs scolaires</b>	Rejet de l'école	Faibles performances académiques	Faibles aspirations académiques
<b>Facteurs de communauté</b>	Revenus familiaux faibles	Voisinages désavantagés	Accès aux armes

### 3 Troubles qui passent inaperçus

#### 3.1 Troubles non détectés

La présence de difficultés de langage oral au sein des mineurs délinquants pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des individus n'ont pas été repérés avant leur entrée en institution ou n'ont pu bénéficier d'aucun dépistage (Sanger, 2001 ; Gregory, 2011). Les jeunes délinquants ne sont donc pas clairement identifiés comme ayant des problèmes de langage. Sur deux échantillons de l'étude de Davis et Sanger (1991), l'un de jeunes délinquants et l'autre de jeunes non délinquants, 9/24 délinquants contre 1/24 non délinquants devraient avoir recours à des soins spécialisés en langage oral mais leurs troubles ne sont pas pour autant identifiés.

Cohen et al. (1998) parlent également de 34 à 40% d'enfants bénéficiant d'une prise en charge psychiatrique mais porteurs d'un trouble du langage insoupçonné. Selon cette même étude, ils seraient particulièrement à risque pour d'éventuels difficultés de comportement.

#### 3.2 Troubles masqués par d'autres troubles

Le comportement est plus directement accessible que le langage. Ainsi, les troubles du langage passent souvent après les difficultés de comportement (Gregory, 2011). Dans une étude de Sanger (2001), sur les 20% de l'échantillon de mineurs délinquants présentant des difficultés de langage oral avérées par des tests standardisés, 6 ont suivi un parcours d'éducation spécialisé et seulement 2 ont été pris en charge au niveau du langage.

Dans une autre étude de Sanger (2003), les adolescentes incarcérées présentant des difficultés de langage seraient étiquetées à tort comme insolentes, de mauvaise volonté ou désobéissantes. En effet, une grande part d'entre elles crie, tyrannise, se dispute et utilise la force physique pour communiquer leurs idées et leurs sentiments. Or ces difficultés

---

d'apprentissage ne seraient pas toujours prises en charge sur le versant langagier. Selon Beitchman et al. (1999), les troubles de comportement seraient secondaires à ce problème de communication.

### **3.3 Impact des troubles de langage au sein de cette population**

La population de mineurs incarcérés est connue pour être une population qui ne profite pas du système scolaire. Ainsi, ils passent moins de temps auprès de ceux qui sont le plus aptes à repérer les difficultés d'apprentissage (Snow, 2015). Or, des difficultés de langage ayant entraîné une défaillance au niveau du langage élaboré et du langage complexe pourra avoir une répercussion sur la scolarité (Maurin, 2009 ; Coquet, 2013). En effet, selon Vaswani (2014), ces adolescents seraient marginalisés dès le plus jeune âge. Cela engendrerait des expériences d'apprentissage négatives.

De plus, de telles difficultés lèseraient ces adolescents dans l'élaboration d'un récit. Snow (2005) met en évidence l'impact de ces difficultés sur la compétence narrative. Elle précise que les difficultés portent sur le « plan des protagonistes », les « conséquences directes des actions des personnages » et « la voie par laquelle aboutit la résolution des événements ». Ces aspects requièrent entre autres des capacités « d'extrapolations d'une information implicite » (p.246). Les récits sont échoués d'un point de vue qualitatif. Les difficultés portent également sur les liens logiques et la cohérence de l'histoire. Selon cette étude nous sous-estimerions les difficultés des jeunes délinquants à raconter leurs expériences.

## **4 Langage et promotion de la santé**

### **4.1 Programmes d'intervention en orthophonie dans les pays anglo-saxons**

Snow (2015) propose une réponse à l'intervention (Response To Intervention ou RTI) comme l'évaluation obligatoire des jeunes délinquants après jugement, proposé par les orthophonistes et l'équipe paramédicale. Elle présente quatre principes à considérer pour une intervention en milieu carcéral avec les jeunes : travailler en lien avec le jeune pour déterminer des objectifs et qu'il se les approprie ; instaurer une responsabilité partagée entre jeune et équipe pour la participation aux séances ; aviser les jeunes des conséquences de leur langage inapproprié ; promouvoir l'engagement actif du jeune dans un environnement sécurisant et protecteur, compte tenu de ses difficultés. Plusieurs auteurs abordent ce type d'intervention et l'aide que pourrait apporter l'orthophonie dans ce milieu carcéral (Snow & Powell, 2002 ; Bryan, 2004 ; Loucks, 2007).

### **4.2 Des prises de conscience en France**

#### **4.2.1 La promotion de la santé**

Au niveau national, on observe aujourd'hui une prise de conscience des difficultés rencontrées au sein de la population des mineurs délinquants. La PJJ lance en 2013 le projet « PJJ Promotrice de santé » (cf. annexe II.3.) qui part du postulat que l'amélioration de la santé passe par un travail de ce qui la détermine. On entend ici par « santé » la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 1946) : « un état de complet bien-être physique, psychique et social et qui ne se définit pas seulement comme l'absence de maladie ou d'infirmité ». Ainsi on parlera de « santé bien-être ». Pour mettre en œuvre le projet, la PJJ formule cinq objectifs.

---

Le premier de ces objectifs est un socle pour les quatre autres. Il consiste entre autres à mettre en place des politiques favorables à la santé et à faire un état des lieux de la population accueillie afin d'affiner et de développer les démarches de projet. Une dynamique de travail en pluridisciplinarité est un des objectifs à travailler : rencontrer, échanger avec différents partenaires et construire une collaboration via une connaissance mutuelle.

Un autre objectif est de développer les aptitudes individuelles de l'adolescent accueilli, de lui faire prendre conscience, ainsi qu'à son entourage, de la notion de « santé bien-être », afin que tous soient en mesure de repérer les facteurs de protection et les facteurs de risque. Pour cela, l'objectif est de valoriser et développer les compétences des parents mais aussi les compétences du jeune. Il devra pouvoir résoudre des problèmes, faire des choix positifs et prendre des décisions mais aussi construire son opinion, savoir résister aux influences et imaginer des solutions positives pour s'adapter au quotidien. Cela sera rendu possible par un travail multidisciplinaire.

Le dernier axe consiste à optimiser le recours aux soins et à la prévention. Pour cela il faut identifier les besoins dans ce domaine afin de développer des partenariats, identifier un réseau de professionnels ressources en santé publique et prévention. Il faudra enfin préparer la poursuite de cette prise en compte de la santé au-delà de la mesure judiciaire en préparant le jeune et les parents et en choisissant les partenariats qui permettront cela.

Ainsi, le champ d'action de l'orthophonie pourrait rejoindre un tel projet sur plusieurs points tels que le développement des compétences de l'adolescent et le recours à la prévention. L'orthophoniste pourrait être un relais de l'institution après le séjour du jeune en CEF, endiguant ainsi la temporalité d'urgence qui peut advenir dans les institutions de l'Administration Pénitentiaire (PJJ Promotrice de Santé, cadrage opérationnel, 2013).

#### **4.2.2 Le langage : un déterminant de la santé bien-être**

Selon Marchand-Buttin (2015), la santé est un moyen pour la protection judiciaire de la jeunesse d'atteindre ses objectifs. Comme levier de ce projet, elle cite une habitude à prendre au niveau des partenariats et une pluridisciplinarité des professionnels de santé. De plus, dans le projet « PJJ Promotrice de Santé » (2013), le langage est reconnu comme un facteur de motivation professionnel.

L'orthophonie s'inscrit dans la santé publique car elle travaille indirectement sur la qualité des liens sociaux. L'orthophoniste est en mesure d'apporter des solutions pour travailler sur la prise de conscience des compétences langagières et des situations de communication. Il peut accompagner les personnes fragiles dans leur capital langagier ou qui ne peuvent plus ou pas bénéficier de la force des mots pour s'exprimer. Il lutte ainsi contre une insécurité cognitive pouvant être due à un trouble langagier en valorisant le potentiel de l'individu. L'évolution des pratiques de soin donne aujourd'hui une place à l'orthophonie dans la promotion de la santé (Witko, 2014). Selon l'auteur, une définition de la « bonne santé langagière » s'appuiera entre autres sur des facteurs de chance déterminés de manière pluridisciplinaire.

---

### **4.2.3 Importance de la prévention secondaire**

Selon Nassikas (2009), la mobilisation des instances de santé publique, des organismes de prévention, de soutien à l'adolescence est nécessaire pour dissuader ou tenter de réduire la violence. La prévention est un des objectifs majeurs du projet « PJJ Promotrice de Santé ».

Selon l'OMS (2014), la prévention est l'ensemble des mesures visant à éviter ou réduire le nombre et la gravité des maladies, des accidents et des handicaps. La prévention se définit de différentes façons selon le moment où on la met en place et selon le public que l'on vise (prévention, primaire, secondaire et tertiaire). La prévention secondaire, visant à réduire la durée d'évolution d'une pathologie et sa prévalence au sein de la population serait le niveau pertinent pour les adolescents en CEF. Il s'agirait de limiter les conséquences des difficultés en intervenant le plus tôt possible en dépistant les symptômes.

### **4.2.4 Développer des partenariats à l'initiative de l'orthophoniste**

L'orthophonie cible la bonne santé langagière. Elle accompagne des personnes limitées dans leurs usages langagiers, grâce à des bilans d'investigation permettant de déterminer des facteurs de chance et de réaliser une prévention où l'on tiendra compte des facteurs de risques. Mais la mise en place de programme d'intervention ne pourra se faire qu'avec des réflexions collectives et par la confrontation de professionnels (Witko, 2014). Ce type de collaboration a déjà montré son efficacité clinique (Witko & Mollat, 2009). Cette perspective rejoint l'esprit des programmes d'intervention des pays anglo-saxon et pourrait trouver sa place au sein du projet « PJJ Promotrice de Santé » (2013) actuellement en cours en France. Des études épidémiologiques manquent encore sur cette thématique.

---

# Chapitre II

## PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

---

## 1 Problématique

L'adolescence est une période sensible où de nombreux paramètres se modifient pour se réorganiser. L'adolescent doit se construire une nouvelle identité sociale à la fois différente et dans la continuité de celle de l'enfant (Roussillon 1999, 2010 ; Pinel, 2008 ; Jeammet, 2015). Pour accompagner ces changements, l'adolescent remobilise ses représentations du monde et reconstruit son langage (Douville, 2014). Au cours de ce profond remaniement, les adolescents éprouvant des difficultés de langage peuvent montrer des difficultés d'interaction sociale en raison de problèmes de communication (Bashir, Wiig & Abrams, 1987 ; Theodore et al, 2006 cités par Semel, Wiig, & Secord, 2004).

Le contexte dans lequel l'adolescent évolue est déterminant pour la création de cette nouvelle identité. Pour se libérer des tensions qui l'animent, l'adolescent ne trouve parfois pas d'autres solutions que le passage à l'acte engagé contre lui ou contre la société (Raoult, 2008 ; Nassikas, 2009). Si son passage à l'acte transgresse la loi, l'adolescent jugé pour ses actes de délinquance peut se voir placer en structure restrictive ou privative de liberté.

Des chercheurs dans les pays anglo-saxons s'intéressent aux performances langagières des mineurs délinquants. Il a été montré que 50% d'un échantillon de mineurs délinquants présentaient des difficultés de langage oral qui relèveraient d'une prise en charge à ce niveau (Snow & Powell, 2011). Ces difficultés demandent à être mieux connues afin de proposer aux jeunes des moyens de réinvestir un langage qui leur permettra de s'accomplir (Jeammet, 2012).

Une intervention orthophonique en tant que technique de dépistage des difficultés de langage oral pourrait aider en amont de la réinsertion du jeune mais aussi comme relais de l'institution qui l'accueille. Une intervention orthophonique auprès de l'institution et de son équipe pourrait contribuer à mieux cerner le jeune dans sa complexité afin d'apaiser certains comportements (Loucks, 2007).

A ce jour, il n'existe que peu de données en France sur le profil langagier des jeunes placés dans des établissements privatifs ou restrictifs de liberté. Nous nous engageons à documenter ce profil au moyen d'épreuves d'évaluation du langage fondamental sur les versants productif et réceptif, d'une grille pragmatique et d'une épreuve d'élaboration de récit.

Dans la littérature, il apparaît que certains domaines du langage oral seraient particulièrement déficitaires. Les épreuves en production seraient plus chutées que les autres (Snow, 2004 ; Blondet & Guiraud, 2014). Selon Gregory (2011), les difficultés de production, plus visibles, masqueraient les difficultés de compréhension moins marquées mais néanmoins présentes.

Nous souhaitons affiner ces résultats d'une part en évaluant la proportion de jeunes présentant des difficultés langagières faibles ou sévères et en identifiant d'autre part les domaines du langage oral qui sont les plus déficitaires dans la population de mineurs accueillis en CEF.

---

## **2 Hypothèse générale**

Au sein de l'échantillon de mineurs placés en centre éducatif fermé, nous nous attendons à identifier des adolescents présentant des difficultés de langage oral de différents degrés de gravité.

## **3 Hypothèses opérationnelles**

H1. Nous nous attendons à ce qu'une proportion de scores obtenus à l'indice du langage fondamental (ILF) reflète des difficultés langagières.

H2. Nous nous attendons à ce que les scores obtenus à l'indice du langage expressif (ILE) soient plus chutés que les scores obtenus à l'indice du langage réceptif (ILR).

H3. Nous nous attendons à ce que les scores obtenus à l'indice de la mémoire du langage (IML) soient plus chutés que les scores obtenus à l'indice du contenu du langage (ICL).

H4. Nous nous attendons à ce que les scores obtenus à l'indice de la mémoire de travail (IMT) varient en fonction du score de l'indice du langage fondamental (ILF).

H5. Nous nous attendons à ce que les scores obtenus à l'épreuve d'élaboration de récit soient situés dans des scores reflétant des difficultés langagières.

H6. Nous nous attendons à ce que les scores de la grille pragmatique reflètent des difficultés langagières au quotidien.

---

# Chapitre III

## PARTIE EXPERIMENTATION

---

## **I Participants**

Les trois types d'établissements fermés pour mineurs sont le Quartier pour Mineurs (QM), l'Établissement Pénitentiaire pour Mineurs (EPM) et le Centre Éducatif Fermé (CEF). L'étude a pour objectif d'évaluer le langage oral des mineurs ayant commis des actes suffisamment délictueux pour être placés en centre éducatif fermé (CEF). Ainsi, tout jeune présent au sein d'une structure de type CEF est à même d'intéresser notre recherche.

### **1 Choix des structures sélectionnées**

L'étude s'est déroulée au sein de six CEF. Les établissements peuvent accueillir au maximum douze individus. Ils rassemblent moins de sujets que les EPM ou les QM. Cependant, les CEF sont plus accessibles tant sur le plan géographique qu'administratif. Ces éléments ont facilité nos interventions au sein de ces structures. Des déplacements ont cependant été nécessaires pour évaluer un minimum de trente jeunes.

Parmi les cinquante et un CEF actifs sur le territoire français, nous avons répertorié ceux dans lesquels nous pouvions nous déplacer. La liste a ensuite été transmise au responsable de la recherche de la direction de la PJJ (DPJJ) qui a informé les différentes directions territoriales, dont dépendent les CEF d'une région. Ces directions ont relayé l'information aux CEF concernés. Nous avons également contacté les CEF de notre côté afin de rencontrer les équipes des centres et répondre aux éventuelles questions concernant ce projet.

## **2 Constitution de l'échantillon**

### **2.1 Critères d'inclusion**

Les participants sont des sujets masculins âgés de 13 à 18 ans, placés sur décision judiciaire dans un centre restrictif de liberté de type CEF.

Nous avons recensé un seul CEF accueillant une population exclusivement féminine à Doudeville (49, Haute Normandie). Afin d'obtenir un échantillon représentatif de la majorité de la population des CEF, nous avons choisi de ne pas intégrer de participante féminine à notre étude.

### **2.2 Critère de non inclusion**

Les sujets non francophones, n'étant pas en mesure de comprendre et de répondre en français, ne sont pas admis dans l'étude. Pour avoir une photographie la plus représentative possible, il n'existe pas d'autres critères de non inclusion.

### **2.3 Représentativité de l'échantillon**

L'échantillon n'a pas été élaboré à partir de quota (classe d'âge, région). Il s'agit d'un échantillonnage aléatoire. Sa représentativité est garantie par un nombre de sujets suffisants qui permettra des calculs statistiques avec des tests appliqués aux études quantitatives. L'échantillon de l'étude est constitué de 32 sujets âgés de 14 à 17 ans 9 mois. La moyenne d'âge est de 16 ans 5 mois.

---

## 2.4 Participation de l'échantillon dans chaque centre

Nous nous sommes rendues dans six centres différents, dont deux à deux reprises, à 6 mois d'intervalle.

Par souci d'anonymisation des données, l'ordre de présentation des centres est alphabétique et ne respecte pas notre parcours.

Lorsque le participant n'a pas souhaité terminer l'évaluation, ses résultats n'ont pas été pris en compte dans l'analyse.

La constitution de l'échantillon est disponible ci-dessous.

Tableau 2.  
*Constitution de l'échantillon par centre.*

Centre	Désaccord parental	Sujets présents	Nombre d'entretiens réalisés	Nombre d'entretiens terminés
Combs la ville	0	8	2	2
Epinay	0	7	5	4
	0	5	4	3
Hendaye	0	8	6	6
	0	7	4	2
Hôpital Le Grand	0	12	8	8
Saint Jean La Bussière	1	11	3	3
Savigny	0	6	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>58</b>	<b>36</b>	<b>32</b>

Au CEF « La plaine du Forez » de L'Hôpital-le-Grand (42), sur les huit adolescents rencontrés, un des participants n'a pu aller jusqu'au bout des douze épreuves en raison d'une obligation pédagogique. Il a passé dix épreuves. Les deux épreuves auxquelles il n'a pas pu répondre sont la répétition de chiffres et les séquences familiales. Nous l'intégrons à l'échantillon car le calcul des indices principaux est possible grâce aux dix épreuves réalisées.

Il est à noter que sur l'ensemble des jeunes présents lors de nos interventions, nous en avons rencontré 55%. Sur toutes les rencontres effectuées, 88,8% sont analysables.

## 2.5 Balance bénéfiques/risques

L'étude prend la forme d'une intervention ponctuelle. Le participant n'en reçoit pas de bénéfices et peu de risques sont associés. Cependant, les participants ne doivent pas se sentir en situation d'échec. Participer à la séance entière peut représenter une contrainte pour le sujet. Cela lui demande de l'investissement. Il s'agit de mettre en évidence l'intérêt de notre étude afin que les jeunes y trouvent une motivation de participation et s'intéressent à notre projet.

---

### **3 Données épidémiologiques**

Selon les possibilités offertes par les structures, les données épidémiologiques sont recueillies auprès des équipes.

#### **3.1 Prise en charge orthophonique**

La première information demandée est celle concernant une prise en charge orthophonique antérieure dans le parcours de l'adolescent. Les données ne sont pas toujours disponibles auprès des professionnels et les déclarations des jeunes sont très incertaines.

#### **3.2 Autres prises en charge : ORL, ophtalmologique, neuropsychologique ou autres**

De même que pour la prise en charge orthophonique, les données concernant les autres prises en charge sont bien souvent inaccessibles ou inconnues.

#### **3.3 Parcours scolaire**

Le niveau scolaire le plus haut atteint est une donnée délicate à recueillir. Le jeune peut dire avoir été jusqu'en seconde tout en ayant participé qu'à quelques heures de cours. Les parcours sont pour la plupart irréguliers : les ruptures scolaires et les réorientations sont fréquentes. Pour les parcours au collège ou au lycée, l'intitulé de la classe ne permet pas toujours de vérifier s'il relève d'une filière générale ou professionnelle.

#### **3.4 Quotient intellectuel (QI)**

La donnée concernant le quotient intellectuel des participants n'a jamais été disponible. Elle permettait d'orienter sur la spécificité des troubles.

#### **3.5 Prise de psychotropes et médicamenteuse**

La consommation de cannabis est une donnée recueillie auprès de l'équipe éducative et parfois auprès du sujet concerné. Il n'était cependant pas possible de déterminer avec exactitude si la consommation était avérée et régulière.

#### **3.6 Traumatismes crâniens**

Si la donnée concernant tout événement neurologique important est disponible, elle permet de déterminer s'il y a présence d'un trouble du langage consécutif à un tableau neurologique.

#### **3.7 Antécédents psychologiques et psychiatriques**

Tout antécédent psychologique et psychiatrique peut constituer une carence environnementale et permettre d'envisager la présence de troubles associés qui seraient non spécifiques au langage.

---

## 4 Caractéristiques des échantillons des tests utilisés

Pour l'évaluation du langage oral, nous utilisons les épreuves de la Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF) (Semel, Wiig & Secord, 2004), ainsi que l'épreuve de récit du Protocole d'Évaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent (PELEA) (Boutard & Guillon, 2010).

Les épreuves psycholinguistiques de la *CELF* explorent des domaines évalués en clinique orthophonique : le lexique, la morphosyntaxe et la pragmatique. La batterie rassemble des épreuves permettant des mesures standardisées. Une étude pilote a été réalisée préalablement à l'étude de normalisation du test sur des participants âgés de 4 à 21 ans. Elle a révélé un effet plafond sur toutes les épreuves à partir de 16 ans 11 mois. Ainsi, l'étalonnage de cette quatrième édition de la *CELF* est établi jusqu'à 16 ans 11 mois. 14 des 32 sujets de notre étude sont âgés de 17 ans ou plus. Tout en signalant l'effet plafond perçu pour les jeunes âgés de 16 à 21 ans, nous considérons que leurs performances sont analysables selon l'étalonnage 16 ans 11 mois.

Pour l'épreuve de récit, les étalonnages sont répartis de la manière suivante : 13/15 ans, 15/17 ans, 18 ans et plus.

La répartition de l'échantillon selon les tranches d'âge des tests est disponible ci-dessous.

Tableau 3.  
*Participants répartis selon les tranches d'âges de la CELF.*

Tranche d'âge CELF	14.0 – 14.11	15.0 - 15.11	16.0 - 16.11	> 17 ans	Total
Nombre de sujets	2	8	8	14	32

Tranche d'âge PELEA	13/15 ans	15/17 ans	18 ans et plus	Total
Nombre de sujets	2	30	0	32

## II Matériel utilisé

### 1 L'évaluation du langage oral

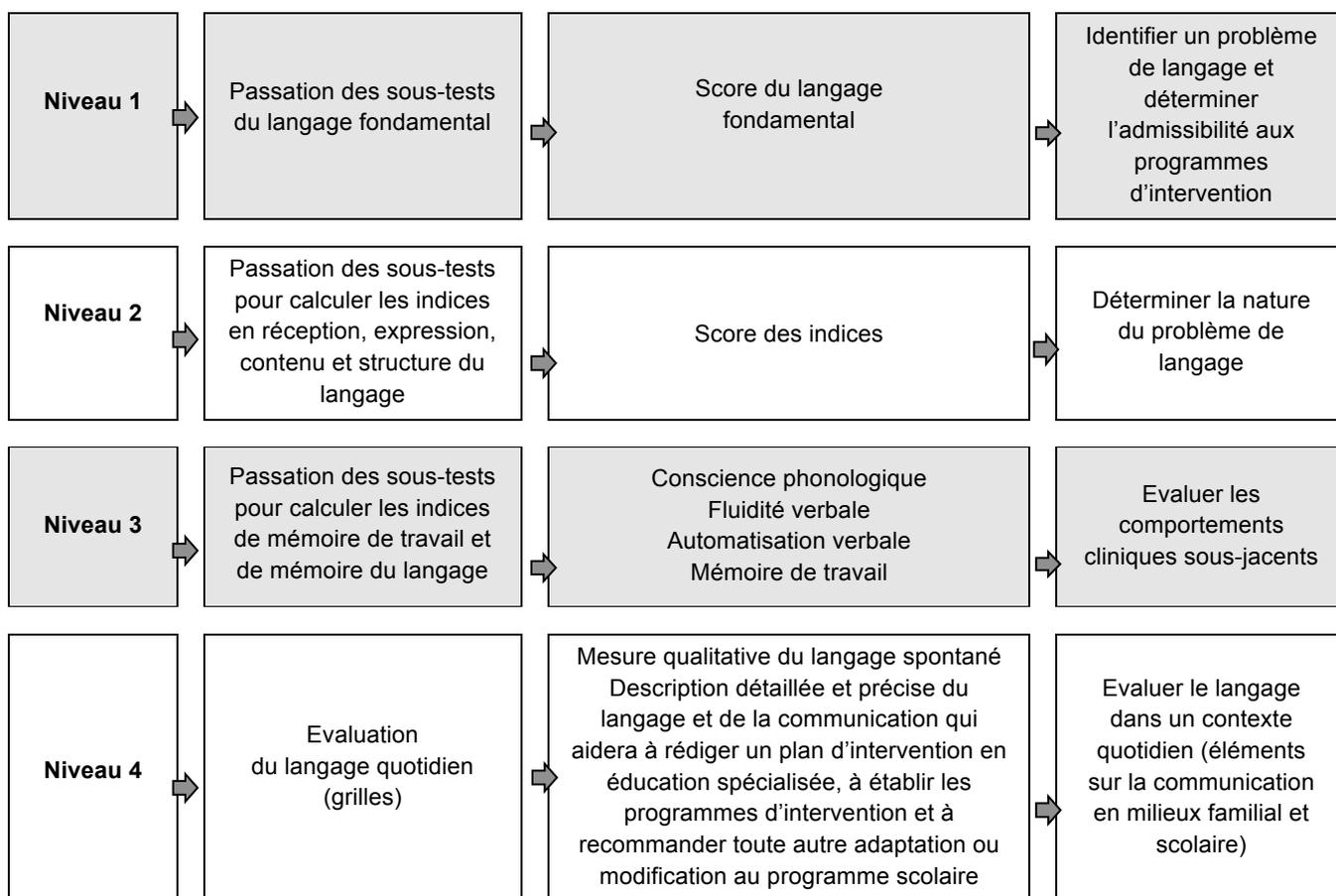
L'Évaluation Clinique des notions Langagières Fondamentales - Version pour francophones du Canada, *CELF* (Semel, Wiig & Secord, 2004) est un outil d'évaluation clinique. Elle s'administre individuellement. Dans notre étude cette batterie permettra le dépistage des difficultés de langage et de la communication.

Plusieurs études ont utilisé la batterie *CELF* afin d'évaluer le langage oral en production et en réception auprès d'une population de mineurs délinquants (Sanger & *al.*, 2001, 2003 ; Gregory, 2011 ; Spencer, 2010 ; Snow, 2011).

#### 1.1 Un processus d'évaluation selon quatre niveaux

La batterie *CELF* consiste à administrer des sous-tests répartis selon un processus d'évaluation sur quatre niveaux apparaissant dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4.  
Figure 1.1 du manuel de la CELF.



## 1.2 Pertinence clinique

L'étude de normalisation inclut un groupe d'enfants tout venants. Cette étude nous permet de faire une comparaison directe entre nos participants et un enfant de référence d'âge équivalent sans trouble langagiers ou développemental. Une autre étude est réalisée auprès de 60 enfants présentant des difficultés langagières afin de valider la pertinence des épreuves.

## 1.3 Administration

L'administration du test se fait par le biais d'un cahier de cotation regroupant les épreuves à faire passer en fonction de l'âge. Elle s'accompagne de deux cahiers de stimuli servant de support pour présenter certaines épreuves au participant.

La modification de l'ordre de passation des épreuves est permise. Nous avons adapté l'ordre des épreuves à la population, de manière à ce que les exercices les plus ludiques s'alternent avec des exercices plus compliqués.

Nous avons placé les épreuves chronométrées en début et fin d'évaluation car elles nous ont semblé plus stimulantes. Nous avons placé les épreuves de production en début de session car elles paraissent demander plus d'effort de la part du participant.

---

## 1.4 Modèle du processus à quatre niveaux

La création de la *CELF* part d'un besoin dans les pays anglo-saxons d'un outil fiable pour prendre une décision quant à l'orientation d'enfants et d'adolescents en difficultés scolaires dans des programmes spécialisés. Plusieurs études anglo-saxonnes dont certaines ayant utilisé la *CELF* comme celles de Sanger et al. (2001, 2003), Gregory (2011), Spencer (2010), Snow (2011) font état de ce problème. C'est de ce besoin de dépistage précis et rapide que vient l'élaboration selon quatre niveaux. Le tableau 3 indique les objectifs pour l'évaluation des difficultés langagières associés à chaque niveau.

### 1.4.1 Niveau 1 : identifier un problème de langage

Le premier niveau consiste à se poser la question de l'existence d'un trouble langagier. Son objectif est d'identifier un problème de langage. A lui seul, il détermine le score du langage fondamental et permet de répondre à la question initiale. Si des difficultés langagières sont avérées, alors l'évaluation est poursuivie par les autres niveaux. Dans le cas contraire, il n'y a pas de trouble langagier et l'évaluation est terminée. Quatre épreuves déterminent le langage fondamental : l'épreuve de répétition de phrases (Rph), de formulation de phrases (FPh), de famille de mots – score total (FM-T) et l'épreuve de définition de mots (DM). En calculant ce score, il est possible d'affirmer ou d'infirmer des difficultés langagières.

### 1.4.2 Niveau 2 : déterminer la nature du trouble

Le second niveau a pour objectif de préciser la nature du trouble. Il analyse plus finement les modalités réceptives et expressives, le contenu du langage et la mémoire du langage. Pour cela, différents indices sont calculés :

- L'indice du langage réceptif permet de qualifier un trouble sur le versant compréhension du langage grâce aux épreuves de familles de mots - versant réceptif (FM-R), de compréhension de paragraphes à l'oral (CPO) et de relations sémantiques (RS).
- L'indice du langage expressif permet de qualifier un trouble sur le versant production du langage grâce aux épreuves de répétition de phrases (RPh), formulation de phrases (FPh) et famille de mots<sup>2</sup> - versant expressif (FM-E).
- L'indice du contenu langage permet de qualifier un trouble grâce aux épreuves de définition de mots (DM), de compréhension de paragraphes à l'oral (CPO), de construction de phrases (CPh) et d'association de mots (AM).
- L'indice de la mémoire du langage permet de qualifier un trouble de la mémoire auditivo-verbale grâce aux épreuves de répétition de phrases (Rph), de formulation de phrases (FPh) et de relations sémantiques (RS).

L'indice de la structure du langage est calculé uniquement pour les enfants de 4 à 12 ans. Notre échantillon n'est donc pas concerné par cet indice.

### 1.4.3 Niveau 3 : évaluer les habiletés sous-jacentes

Le troisième niveau a pour objectif d'évaluer les comportements cliniques sous-jacents au trouble. Pour cela, le clinicien peut évaluer de manière qualitative la rapidité et la fluidité d'accès au langage en analysant les épreuves de dénomination automatique rapide (DAR) et d'association de mots (AM). De plus, il permet de calculer l'indice de la mémoire de travail

grâce aux épreuves de répétition de nombres en ordre normal et en ordre inverse (RN) et de séquences familières (SF) (Semel, Wiig & Secord, 2004).

#### 1.4.4 Niveau 4 : évaluer le langage dans un contexte quotidien

Le quatrième et dernier niveau d'évaluation a pour objectif d'évaluer le langage dans un contexte plus élargi. Il permet d'appréhender la manière dont le trouble affecte la performance langagière au quotidien (Semel, Wiig & Secord, 2004). Une grille nous permet de tracer un profil pragmatique. Elle nous permet de cibler les habiletés présentes utilisées, et celles qui ne le sont pas.

Tableau 5.  
Epreuves pour le calcul de chaque indice par niveau d'évaluation.

Niveau	Objectif	Score à calculer	Epreuves nécessaires au calcul
1	Identifier un problème de langage	Score du langage fondamental	Répétition de phrases (Rph) Formulation de phrases (FPh) Famille de mots2 - total (FM-T) Définition de mots (DM)
2	Déterminer la nature du trouble	Indice du langage réceptif	Familles de mots 2 - Réceptif (FM-R) Compréhension de paragraphes à l'oral (CPO) Relations sémantiques (RS)
		Indice du langage expressif	Répétition de phrases (RPh) Formulation de phrases (FPh) Famille de mots2 – Expressif (FM-E)
		Indice du contenu du langage	Définition de mots (DM) Compréhension de paragraphes à l'oral (CPO) Construction de phrases (Cph) Association de mots (AM)
		Indice de la mémoire du langage	Répétition de phrases (Rph) Formulation de phrases (FPh) Relations sémantiques (RS)
3	Evaluer les comportements cliniques sous-jacents		Dénomination Automatique Rapide (DAR) Association de mots (AM)
		Indice de la mémoire de travail	Répétition de nombres (RN) Séquences familières (SF)
4	Evaluer le langage dans un contexte quotidien		Grilles profil pragmatique

### 1.5 Description des épreuves selon les niveaux et les indices

Chacune des douze épreuves évalue une habileté particulière. Les consignes exactes ainsi que les principes de cotation de chaque épreuve sont disponibles en annexe (cf. annexe III.1.).

Les épreuves sont présentées ci-dessous en respectant les quatre niveaux d'évaluation et indices des tableaux 3 et 4. Certaines épreuves peuvent être utilisées pour calculer différents niveaux. Elles peuvent donc apparaître à plusieurs reprises dans cette présentation des épreuves.

---

## **1.5.1 Épreuves du niveau 1 : identifier un problème de langage**

### **a Indice du langage fondamental**

#### *II.1.5.1.a.1 Répétition de phrases*

Dans cette épreuve, le participant doit répéter exactement la même phrase énoncée par l'examineur. Elle fait intervenir la mémoire immédiate et la mémoire de travail. La tâche de répétition de phrases est jugée pertinente pour l'identification d'enfants porteurs de troubles du langage oral ainsi que pour les troubles spécifiques du langage (Maillart, Leclercq & Quemart, 2012).

Cette épreuve évalue l'habileté à (a) écouter des phrases à l'oral qui augmentent en longueur et complexité et (b) répéter des phrases sans modifier le sens des mots, la structure, les inflexions et les dérivations (morphologie) ou la structure des phrases (syntaxe) (Semel, Wiig & Secord, 2004).

#### *II.1.5.1.a.2 Formulation de phrases*

Dans cette épreuve, le participant doit formuler une phrase à partir d'un mot donné oralement et d'une image qu'on lui montre. Pour les cinq derniers items, il n'y a pas d'images. Cette épreuve renseigne sur la capacité à assembler, accorder et déplacer les éléments constitutifs d'un énoncé (Boutard & Guillon, 2010).

Cette épreuve permet d'évaluer l'habileté à formuler oralement des phrases complètes et correctes d'un point de vue sémantique, syntaxique et grammatical en augmentant la longueur et la complexité, en utilisant les mots stimuli et selon les contraintes contextuelles des illustrations (Semel, Wiig & Secord, 2004).

#### *II.1.5.1.a.3 Familles de mots*

Cette épreuve évalue l'habileté à comprendre et expliquer les relations logiques entre des mots associés par leur sens (Semel, Wiig, & Secord, 2004). Thibault et al. (2001) préconisent de proposer plusieurs épreuves pour tester le lexique dont des épreuves de production et de compréhension de termes génériques. Les termes génériques font partie des mots qui sont souvent mal intégrés par les enfants présentant des troubles linguistiques (Florin, 1999).

Cette épreuve est constituée des versants réceptif et expressif. Pour le calcul de l'indice du langage fondamental, le score total de l'épreuve est utilisé.

#### *II.1.5.1.a.4 Définition de mots*

Dans cette épreuve, un mot est annoncé oralement au participant puis placé dans une phrase afin de fournir un contexte. Le participant doit définir ce mot.

Selon Boutard et Guillon (2010), pour définir un mot le sujet doit construire la définition sur la base de son expérience verbale. Il réalise un effort de réflexion et d'abstraction et renseigne ainsi sur la qualité de son processus de pensée.

---

Cette épreuve évalue l'habileté à définir des mots selon leur sens propre, en déduisant leur sens à partir de l'étymologie du mot ou de l'étude des mots de la même famille ou encore en se référant au contexte dans lequel il est cité (Semel, Wiig & Secord, 2004).

## **1.5.2 Epreuves du niveau 2 : déterminer la nature du trouble**

### **a Indice du langage réceptif**

#### *II.1.5.2.a.1 Famille de mots versant réceptif*

Pour le calcul de l'indice du langage réceptif, seul le score obtenu sur le versant réceptif de cette épreuve est utilisé. En effet, « l'indice du langage réceptif est la mesure de la compréhension » (Semel, Wiig & Secord, 2004 ; p.86). Pour ce versant de l'épreuve, le participant écoute attentivement quatre mots et énonce les deux qui vont le mieux ensemble.

#### *II.1.5.2.a.2 Compréhension de paragraphes à l'oral*

Cette épreuve évalue l'habileté à (a) maintenir l'attention et la concentration tout en écoutant des paragraphes à l'oral augmentant en longueur et complexité, (b) comprendre les récits à l'oral et des textes, (c) répondre à des questions en rapport avec l'information donnée et (d) penser de façon critique afin de faire des réponses logiques. Les questions évaluent la compréhension de l'idée principale du paragraphe, la compréhension et la mémorisation de détails puis l'habileté à faire des inférences et des prédictions (Semel, Wiig & Secord, 2004).

Dans cette épreuve, le participant doit écouter attentivement un texte court, lu par l'examineur. Il doit ensuite répondre à cinq questions sur le texte. Une question fait appel à la capacité de faire des inférences, une autre question relève de la compétence pragmatique du sujet et les trois dernières sont relatives au texte. Dans certaines pathologies du langage oral la compréhension de récit ou de paragraphe à l'oral peut être déficitaire (De Weck & Marro, 2010).

#### *II.1.5.2.a.3 Relations sémantiques*

Dans cette épreuve, le participant doit choisir parmi quatre propositions, les deux qui complètent au mieux une phrase ou répondent à une question énoncée précédemment. Les difficultés sémantiques présentes chez les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral peuvent être mises en évidence par ce type d'épreuve (Schelstraete, 2011).

Elle évalue l'habileté à interpréter des phrases qui : (a) contiennent des comparaisons, b) identifient des lieux ou des directions, (c) spécifient des relations temporelles, (d) incluent des séries et (e) sont à la voix passive (Semel, Wiig, & Secord, 2004).

### **b Indice du langage expressif**

Pour le calcul de l'indice du langage expressif, les épreuves répétition de phrases, formulation de phrases et famille de mots sont utilisées. Le score utilisé à l'épreuve famille de mots est celui portant sur le versant expressif. En effet, « l'indice du langage expressif est une mesure globale des habiletés du langage expressif » (Semel, Wiig et Secord, 2004 ; p.87). Seules les épreuves faisant appel aux capacités d'expression du participant sont utilisées pour le calcul de cet indice.

---

### **c Indice du contenu du langage**

L'indice de contenu de langage évalue le développement syntaxique et sémantique. Il appréhende « l'habileté à créer des phrases qui ont du sens et qui sont correctes au niveau sémantique et syntaxique ». (Semel, Wiig & Secord, 2004 ; p. 87).

#### *II.1.5.2.c.1 Définition de mots et compréhension de paragraphe à l'oral*

Les épreuves de définition de mots et de compréhension de paragraphe à l'oral nécessitent du vocabulaire, le développement de concepts et de catégories, la compréhension d'associations et de relations entre les mots, l'interprétation d'informations factuelles et inférentielles présentée oralement (Semel, Wiig & Secord, 2004).

#### *II.1.5.2.c.2 Construction de phrases*

Cette épreuve évalue l'habileté à formuler grammaticalement des phrases acceptables et qui ont du sens d'un point de vue sémantique en manipulant des mots et des groupes de mots donnés.

Dans cette épreuve, le participant doit remettre en ordre des étiquettes de mots pour former deux phrases différentes. Pour former des énoncés, le locuteur utilise des dispositifs grammaticaux: ordre des mots, classe syntaxique, mots outils et fonctionnels, morphèmes flexionnels et dérivationnels et prosodie. En cas de trouble du langage, l'accès à ces dispositifs sera difficile (Mc Winney & Bates, 1987 cités dans Schelstraete, 2011).

#### *II.1.5.2.c.3 Association de mots*

Ce sous-test évalue le niveau d'apprentissage et de connaissance de trois catégories sémantiques. Selon Semel, Wiig et Secord (2004), « la connaissance des catégories sémantiques peut être associée au développement et à la connaissance d'un vocabulaire adéquat et à son utilisation dans des tâches langagières réceptives et expressives » (p. 97). Ces éléments sont nécessaires à un contenu de langage efficient.

Dans cette épreuve, le participant possède une minute pour livrer le plus de mots possibles en rapport avec un thème donné : les animaux, les aliments et les métiers. Les épreuves de fluence permettent d'avoir des indices sur la vitesse d'évocation et d'accès au lexique interne (Devevey, 2013).

### **d Indice de la mémoire du langage**

L'indice de mémoire du langage permet d'apprécier l'utilisation de la mémoire de travail selon le contenu et la structure linguistique. Il fait donc appel aux épreuves de répétition de phrases, formulation de phrases et relations sémantiques qui mesurent « l'habileté de se rappeler des directives orales, de formuler des phrases avec des mots donnés et d'identifier des relations sémantiques » (Semel, Wiig & Secord, 2004 ; p.87).

---

### **1.5.3 Épreuves du niveau 3 : évaluer les comportements cliniques sous-jacents**

#### **a Dénomination automatique rapide**

Les tâches de dénomination automatique rapide sont souvent prédictives de troubles du langage, de l'apprentissage et de la lecture et pour l'identification de comorbidités (Wiig, Zureich, & Chan, 2000 ; Wolf & *al.*, 2000 ; Barkley, 1997 ; Brown, 2000 cités par Semel, Wiig & Secord).

Cette épreuve évalue l'habileté à (a) traiter et emmagasiner visuellement des stimuli visuels répétés (c'est-à-dire couleurs, formes et combinaison forme et couleur) et (b) nommer les stimuli visuels automatiquement, précisément, rapidement avec fluidité (Semel, Wiig, & Secord, 2004). Un déficit d'accès aux représentations phonologiques peut entraîner un manque du mot (Ramus & Szenkovits, 2008). Des troubles de la flexibilité ou de l'inhibition peuvent expliquer des performances chutées à une épreuve de fluence ou de dénomination rapide (Devevey & Kunz, 2013).

Cette épreuve n'entre dans le calcul d'aucun indice. Elle nous permet d'analyser l'accès au lexique.

##### *II.1.5.3.a.1 Association de mots*

Cette épreuve nécessite une organisation sémantique et des stratégies pour nommer les éléments d'une catégorie de façon rapide et efficace. Elle est donc pertinente afin de déterminer les comportements cliniques sous-jacents, telles que des difficultés de stratégies de dénomination, pouvant avoir un effet néfaste sur la performance langagière d'un participant (Semel, Wiig & Secord, 2004). De plus, selon Benton et Hamsher (1989) cités dans Semel, Wiig et Secord (2004), les tâches d'association de mots sont des mesures de la mémoire de travail.

#### **b Indice de la mémoire de travail**

La mémoire de travail est une composante importante à vérifier lors de l'évaluation du langage. Le développement langagier et la performance au test du langage sont associés à l'intégrité de la boucle phonologique et de l'administrateur central, tous deux composantes de la mémoire de travail (Semel, Wiig & Secord, 2004).

##### *II.1.5.3.b.1 Répétition de nombres*

Cette épreuve évalue l'habileté à répéter des séquences de nombres aléatoires en ordre direct et indirect qui augmentent en longueur. Cette tâche requiert beaucoup d'attention, de concentration et de mémoire de travail auditive et verbale (Semel, Wiig & Secord, 2004).

Elle renvoie aux processus de mémoire de travail et d'attention (Perdrix, 2015). La mémoire phonologique à court terme est fortement liée au développement lexical (Plaza & *al.*, 2013 cités dans Ferrari, 2013).

##### *II.1.5.3.b.2 Séquences familières*

Cette épreuve évalue l'habileté à manipuler et séquencer des informations auditives et verbales le plus vite possible (Semel, Wiig & Secord, 2004).

---

#### **1.5.4 Épreuves du niveau 4 : évaluer le langage dans un contexte quotidien**

La *CELF* comprend deux grilles d'analyses. L'échelle d'évaluation et d'observation (EEO) et la grille de profil pragmatique (PP).

L'EEO est une grille permettant l'appréciation du comportement, des performances non-verbales et de l'écrit en classe. En effet, la *CELF* partant d'un besoin de dépistage d'enfants en difficultés scolaires, elle est construite en lien étroit avec le parcours académique (Semel, Wiig & Secord, 2004). Or, les participants de notre étude présentent un parcours scolaire trop carencé pour pouvoir l'investiguer correctement. De plus, nous ne nous intéressons pas ici au langage écrit chez cette population. Nous avons donc uniquement utilisé la seconde grille.

La grille PP n'est pas une épreuve d'évaluation indirecte. Une personne référente doit remplir des items constituant trois groupes différents : rituels et habiletés conversationnelles ; s'informer, fournir ou répondre à de l'information ; habiletés de communication non verbales (cf. annexe III.2.).

## **2 Évaluation des compétences discursives**

### **2.1 Évaluation de l'habileté discursive**

Pour une évaluation plus complète des habiletés langagières, les auteurs conseillent de compléter la *CELF* par des mesures supplémentaires, telle qu'une épreuve de langage spontané (Semel, Wiig & Secord, 2004). Nous avons choisi de compléter par une épreuve d'élaboration de récit issue du Protocole d'Évaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent (PELEA) (Boutard & Guillon, 2010).

Le PELEA est un outil d'évaluation clinique à administration individuelle qui regroupe onze épreuves évaluant plus spécifiquement le langage oral élaboré. Il est standardisé sur une population âgée de 11 à 18 ans. Nous avons sélectionné l'épreuve de récit sur image pour évaluer l'habileté discursive des sujets de manière peu contraignante.

### **2.2 2.2. Pertinence clinique**

L'objectif de cette épreuve est de tester les capacités à élaborer et structurer un récit, à établir des liens de causalité, à utiliser de façon adaptée les marqueurs de cohérence et de cohésion : connecteurs, anaphores, temps verbaux différents, mais aussi le lexique, les capacités de décontextualisation, d'expression des émotions et de réalisation d'inférences (Launay, Maeder, Roustit, & Touzin, à paraître).

Le sujet doit raconter une histoire à partir d'un support imagé et non pas à partir d'un texte lu qui impliquerait de la rétention verbale. Selon les auteurs du test, l'élaboration du récit, à partir d'une suite chronologique de trois dessins permet de mettre en évidence : l'organisation de la pensée, les éléments de cohésion tant au niveau grammatical que lexical, la richesse du vocabulaire évoqué, les éléments de cohérence qui font que le récit est intelligible.

De plus, le support en image revêt plusieurs avantages : les choix lexicaux ne sont pas induits, le récit à produire est propre à chacun. Cela nous permet de juger de l'adaptation

---

pragmatique vis-à-vis de l'examineur, les illustrations sont réalisées par un lycéen donc adaptées aux adolescents.

### **2.3 Description de l'épreuve**

L'épreuve consiste à évaluer l'habileté à élaborer un récit à partir de trois images présentées visuellement. Elle permet de mettre en lumière la mise en mots d'une histoire imaginée par l'adolescent. Voici la description des images :

- Dessin n°1 : le parchemin, la montagne noire avec les éclairs, le château avec les rayons de soleil.
- Dessin n° 2 : le cheval volant, l'épée, la montagne au loin, le jeune homme qui pleure, le vieil homme mourant, les bulles de dialogue.
- Dessin n° 3 : l'homme à genoux, l'épée plantée dans le sol, la bulle de dialogue.

### **2.4 Administration**

Les trois planches illustrant le récit à produire sont présentées au sujet. Les éléments riches de sens lui sont pointés du doigt sans être dénommés. Elles lui sont ensuite retirées et le sujet peut commencer sa production enregistrée avec un dictaphone.

### **2.5 Score**

L'analyse des productions se fait selon une grille de cotation fournie par le test afin d'éviter le biais inter-examineur. Pour attribuer le nombre de points attendus, il faut se référer à cette grille et vérifier que les productions soient présentes. De façon à être les plus précises possible et pour coter de manière strictement similaire, nous avons affiné cette grille de cotation (cf. annexe III.3.).

## **III Procédure**

### **1 Organisation**

#### **1.1 Durée de l'étude**

Le calendrier a été organisé en trois temps. Le premier temps est consacré à l'élaboration du projet et à la revue de littérature, entre septembre 2015 et juin 2015. Les expérimentations ont débuté en juin 2015. La fin des expérimentations a été fixée à janvier 2016. Enfin, le temps de rédaction et d'analyse des résultats s'est déroulé entre novembre 2015 et avril 2016.

#### **1.2 Partenariat avec les structures**

Nous nous mettons d'abord en contact avec le directeur des établissements. Une fois que le directeur de chaque CEF a donné son accord pour notre intervention dans son centre, nous proposons, lorsque cela est possible, une réunion avec l'équipe pour expliquer notre démarche de recherche et situer l'étude. C'est un moment d'échange avec les équipes qui permet de répondre à leurs différents questionnements.

---

Lors de cette rencontre, nous transmettons la convention d'expérimentation au directeur de l'établissement. Cette convention nous donne l'autorisation d'intervenir dans le centre auprès des jeunes.

Une note d'information sur la recherche est envoyée à chaque détenteur de l'autorité parentale par un représentant du CEF. Elle est accompagnée d'un feuillet de désaccord. Chaque famille est ainsi informée de la participation de leur enfant à notre étude. Si elle s'y oppose, elle doit renvoyer le coupon de désaccord et nous ne rencontrons pas l'adolescent concerné.

Les informations relatives aux parcours médical et paramédical de chaque jeune sont importantes à notre recherche. Nous les présentons à l'équipe afin de déterminer ce qu'ils sont en mesure de nous transmettre.

### **1.3 Recrutement**

Pour le recrutement des participants, une personne référente de notre étude au sein du CEF, souvent représentée par un éducateur ou l'enseignant, présente l'étude aux jeunes présents dans la structure avant notre intervention. Cette personne leur communique un prospectus présentant notre démarche (cf. annexe III.4.). L'étude ne leur est pas présentée sous la forme d'une évaluation. Il est précisé aux jeunes que nous sommes étudiantes et que c'est notre travail qui est évalué. Il leur est également souligné que leurs résultats ne seront en aucun cas divulgués à l'équipe du centre et que l'ensemble de l'étude est anonyme. Le jour de l'évaluation, chaque individu volontaire et disponible participe à la session.

### **1.4 Aspects réglementaires et éthiques**

Cette recherche « non-interventionnelle » propose une évaluation des capacités langagières sans être un bilan orthophonique, sans entretien parental et sans formulation d'hypothèses sur le diagnostic. Il n'y a aucune suite en termes de soin.

Concernant les aspects éthiques et réglementaires, l'étude est couverte par deux déclarations auprès de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) :

- Une pour le recueil des données. N°1889213
- Une pour l'enregistrement audio de certains exercices. N°1889215

Les données ont été recueillies selon un ensemble de principes qui garantissent la protection des personnes. Selon la Loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés (JO du 7 janvier 1978), la création d'un fichier de données oblige au respect du principe de :

- Finalité : les informations ne peuvent être recueillies et traitées que pour un usage déterminé et légitime.
- Proportionnalité : seules doivent être traitées les informations pertinentes et nécessaires.
- Durée : limitée de conservation des informations, stockées sur un support externe.
- Confidentialité : données anonymisées en attribuant un numéro d'identifiant à chaque jeune.

- Droit des personnes (lors du recueil des informations, les administrés doivent être informés de la finalité du traitement, du caractère obligatoire ou facultatif de la participation, des destinataires des informations et de l'existence des droits de communication, de correction, d'effacement, voire dans certains cas du droit de s'opposer à ce que des informations soient enregistrées).

## 2 Méthode d'expérimentation

### 2.1 Examineurs

Deux examinatrices sont présentes à chaque session.

La première est examinatrice « testeur », elle fait passer les épreuves au sujet, présente le matériel et chronomètre certaines épreuves (Dénomination automatique rapide et association de mots). Le chronométrage de ces épreuves est exigé par le protocole. L'examinatrice « testeur » reporte les réponses du participant sur le cahier de notation.

La seconde est examinatrice « observateur ». Elle prend note de toutes les manifestations de communication non verbale. Elle se charge d'enregistrer au moyen d'un dictaphone les épreuves qui le nécessitent. Elle observe également le comportement du participant en reportant ses remarques sur une grille d'observation que nous avons réalisée à partir de notions vues en cours. Elle s'inspire de grilles similaires utilisées dans une étude de Bryan (2004) (cf. annexe III.5.).

A chaque nouvel entretien, les deux examinatrices échangent leur rôle.

### 2.2 Lieux

Les expérimentations se sont déroulées dans six lieux différents. La liste de ces lieux est disponible dans le tableau 6.

Dans chaque CEF, une salle est mise à notre disposition afin de rencontrer le participant dans un lieu le plus calme possible. (cf. annexe III.6.)

Tableau 6.  
*Description des lieux d'expérimentation.*

CEF Combs-la-Ville (77380)	Secteur associatif	Adolescents de 14 à 17 ans
CEF Epinay sur Seine (93800)	Secteur public	Adolescents de 13 à 16 ans
CEF Txingudi, Hendaye (64700)	Secteur associatif	Adolescents de 14 à 18 ans
CEF La plaine du Forez, L'hôpital le grand (42000)	Secteur associatif	Adolescents de 13 à 16 ans
CEF La Mazille, Saint-Jean-la-Bussière (69550)	Secteur associatif	Adolescents de 15 à 18 ans
CEF Savigny-sur-orge, (91600)	Secteur public	Adolescents de 16 à 18 ans

---

## 2.3 Durée

L'administration des épreuves du score du langage fondamental dure environ de 30 à 45 minutes. L'administration des autres sous-tests varient en fonction de l'âge, des habiletés langagières et du niveau de motivation du participant (Semel, Wiig & Secord, 2004).

La durée moyenne de nos sessions a été environ d'1h15. Elle a varié de 1h à 2h15 selon les participants.

## 2.4 Retour au participant après passation

En début de session, nous proposons au participant de lui faire un retour sur sa performance. Cela consiste en un commentaire sur les tâches les mieux réussies et sur le comportement. L'objectif est de valoriser le sujet au maximum. En concertation avec les équipes, nous avons choisi de ne pas faire parvenir les résultats chiffrés pour éviter qu'ils se comparent entre eux.

## 3 Données recueillies

### 3.1 Passation des épreuves

Pour chaque épreuve, une consigne précise est lue au mot près dans le cahier de passation par l'examinatrice « testeur » afin qu'il n'y ait pas de biais inter-examineur.

### 3.2 Recueil des données

L'examinatrice « testeur » recueille les données quantitatives directement sur le cahier de notation. Les épreuves de répétition de phrases, définition de mots, construction de phrases, association de mots et de récit sont enregistrées pour des raisons pratiques. L'enregistrement de ces épreuves ne fait pas strictement partie du protocole des tests.

### 3.3 Cotation

Les données recueillies apparaissent sous forme de scores bruts obtenus à partir des onze épreuves de la batterie d'évaluation du langage oral. Le score à l'épreuve de récit est calculé avec la grille de cotation.

Selon le protocole de la *CELF*, les scores bruts de chaque exercice doivent être convertis en score d'équivalence. « Les scores d'équivalence des sous-tests fournissent des renseignements concernant la performance du participant sur les notions langagières visées par chaque sous-test. Les scores d'équivalences sont utilisés pour comparer la performance d'un participant à celle du groupe normatif du même âge. Ces scores sont dérivés des scores bruts totaux et se basent sur une échelle de scores d'équivalence normatifs dont la moyenne est de 10 et l'écart-type est de 3 » (Semel, Wiig & Secord, 2004 ; p. 85).

Pour le récit, les résultats obtenus par chaque participant sont comparés à l'échantillon de normalisation du PELEA sous forme de moyenne et d'écart-type. La difficulté extrême de langage se situe au-delà de - 2 écart-type.

---

## **4 Analyse des données**

Afin de mettre en avant la prévalence des difficultés de langage chez les mineurs placés dans une structure restrictive de liberté, l'analyse des données est descriptive et quantitative. Les scores obtenus aux différentes épreuves sont donc traités par des statistiques inférentielles.

Enfin nous rappelons que quels que soient les résultats, la démarche d'évaluation n'est pas celle d'un diagnostic de trouble du langage.

---

# Chapitre IV

## PRESENTATION DES RESULTATS

---

Dans cette partie, nous présentons les résultats de l'étude obtenus après analyse des données issues des entretiens d'évaluation. La première partie est destinée à la présentation des résultats obtenus à partir des épreuves de la *CELF* (Semel, Wiig & Secord, 2004) et du PELEA (Boutard & Guillon, 2010) et à l'analyse du comportement du participant en situation d'évaluation. La seconde partie est consacrée à la description de six profils extrêmement faibles.

Nous rappelons que les résultats présentés n'ont pas de valeur de diagnostic. Il s'agit de relever la présence de difficultés de langage oral au sein d'un échantillon de mineurs placés en établissement restrictif de liberté.

## I Résultats obtenus à l'évaluation

Les 32 sujets ont été soumis à onze épreuves regroupées dans la batterie canadienne évaluant le langage oral, la *CELF*. Les scores bruts obtenus ont été convertis en score d'équivalence. Chaque épreuve est analysée par un score d'équivalence dont la moyenne est à 10 et l'écart-type de 3. La performance est considérée comme limite à partir et en deçà du score 7. Pour former les indices, plusieurs épreuves sont regroupées. Un score d'équivalence global est obtenu en additionnant les scores d'équivalence de chaque épreuve. La moyenne est à 100 et l'écart-type de 15. La performance est limite à partir et en deçà du score 85. Tous les termes de classification de la performance en fonction du score d'équivalence sont conformes au tableau 2 disponible en annexe (cf. annexe III.1.).

Les données ont été traitées par une série de 3 analyses inférentielles. Trois groupes ont été définis à partir du score d'équivalence obtenu au score du langage fondamental : groupe extrêmement faible, GEF (score < 70), groupe faible, GF (score compris entre 70 et 85) et groupe dans la moyenne, GM (score > 85). Une ANOVA a été réalisée pour comparer les 3 groupes sur tous les indices de la batterie d'évaluation du langage oral par rapport au score du langage fondamental.

Puis le test post-hoc de Tukey a été réalisé pour comparer les scores obtenus à chaque indice en comparant les groupes deux à deux. Le seuil de 0,05 a été utilisé dans ces analyses.

Le test t de Student a été utilisé pour comparer les moyennes de l'épreuve discursive. Le seuil de 0,001 a été utilisé dans cette analyse.

### 1 Proportion de difficultés de langage oral

Dans notre échantillon, 20 participants sur 32 ont obtenu un score à partir et en deçà de 85. Selon la classification de la *CELF* (cf. tableau 2 annexe III.1.), ce score correspond à un résultat limite jusqu'à extrêmement faible. Cette proportion représente 62,5% des participants. Ce pourcentage réunit les GEF ou Groupe Extrêmement Faible et les GF ou Groupe Faible (cf. figure 1). Il ressort qu'une part importante des sujets de l'échantillon est considérée comme présentant des difficultés de langage oral ( $M = 82,75$  ;  $Et = 13,48$ ) par rapport à l'échantillon normatif ( $M = 97,9$  ;  $Et = 18,5$ ).

Notre échantillon total se répartit dans les différents groupes (GM, GF, GEF) selon les pourcentages indiqués dans la figure 1.

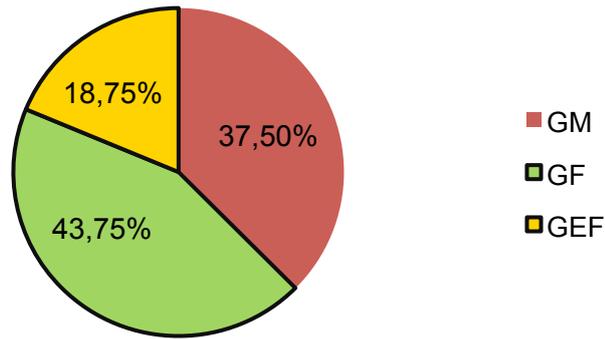


Figure 1 : Répartition des trois groupes en fonction de la population totale de l'échantillon.

## 1.1 Scores obtenus à l'indice du langage fondamental (ILF)

### 1.1.1 Variation des groupes en fonction des épreuves de l'ILF.

Le score du langage fondamental est calculé avec les épreuves de répétition de phrases, formulation de phrases, famille de mots (total) et définition de mots. Les 32 sujets ont participé à la totalité de ces épreuves.

Pour détailler la description des difficultés de langage oral, la figure 2 ci-dessous représente la répartition des trois groupes (groupe dans la moyenne GM, groupe faible GF et groupe extrêmement faible GEF) par rapport à la moyenne de l'échantillon de notre étude en fonction de leurs scores pour les épreuves de l'indice du langage fondamental.

Le GM est situé au-delà de la moyenne de l'échantillon total de notre étude.

La moyenne du GF se situe autour de la moyenne de l'échantillon total de notre étude. Cela signifie que la performance globale de l'échantillon total de notre étude est proche de celle du GF et elle est donc limite, selon la classification de la performance (tableau 2, annexe III.1.). La moyenne de notre échantillon total est donc faible.

Le GEF est situé en-deçà de la moyenne de l'échantillon total de notre étude.

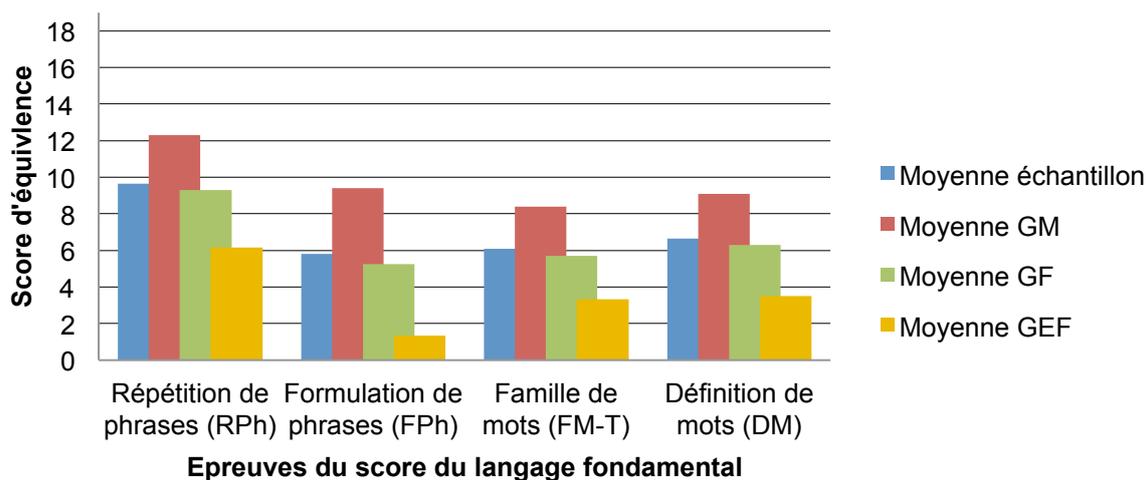


Figure 2 : Répartition des trois groupes par rapport à la moyenne de l'échantillon en fonction du score d'équivalence moyen à chaque épreuve du score du langage fondamental.

### 1.1.2 Variation des groupes en fonction des indices

Tous les indices sont en lien avec le score du langage fondamental. L'ANOVA indique un effet significatif du facteur groupe dans tous les indices : langage expressif (ILE)  $F(31) = 49.57$ ,  $p < 0,05$ , langage réceptif (ILR)  $F(31) = 11.49$ ,  $p < 0,05$ , contenu du langage (ICL)  $F(30) = 19.72$ ,  $p < 0,05$ , mémoire du langage (IML)  $F(31) = 42.51$ ,  $p < 0,05$  et mémoire de travail (IMT)  $F(30) = 7.18$ ,  $p < 0,05$ .

La figure 3 indique la répartition des trois groupes rapport à la moyenne de l'échantillon total de notre étude en fonction de leur moyenne obtenue à chaque indice. Le test post-hoc de Tukey a été utilisé pour mettre en évidence la significativité des écarts entre chaque groupe à chaque indice.

#### a Indice du langage réceptif (ILR)

Pour l'indice du langage réceptif, les analyses post-hoc (Tukey) mettent en évidence une différence significative entre le groupe extrêmement faible (GEF) et le groupe moyenne (GM) ( $p < 0,05$ ) et entre le groupe faible (GF) et le GM ( $p < 0,05$ ). Néanmoins la différence entre le GEF et le GF n'est pas significative ( $p = 0,33$ ).

#### b Indice du langage expressif (ILE)

Pour l'indice du langage expressif, les analyses post-hoc (Tukey) mettent en évidence une différence significative entre tous les groupes ( $p < 0,05$ ).

#### c Indice du contenu du langage (ICL)

Pour l'indice contenu du langage, les analyses post-hoc (Tukey) mettent en évidence une différence significative entre le GEF et le GM ( $p < 0,05$ ) et entre le GF et le GM ( $p < 0,05$ ). Néanmoins la différence entre le GEF et le GF n'est pas significative ( $p = 0,03$ ).

#### d Indice de la mémoire du langage (IML)

Pour l'indice de mémoire du langage, les analyses post-hoc (Tukey) mettent en évidence une différence significative entre tous les groupes ( $p < 0,05$ ).

### e Indice de la mémoire de travail (IMT)

Afin de respecter l'ordre de présentation selon les hypothèses formulées, l'indice de la mémoire de travail est présenté par la suite.

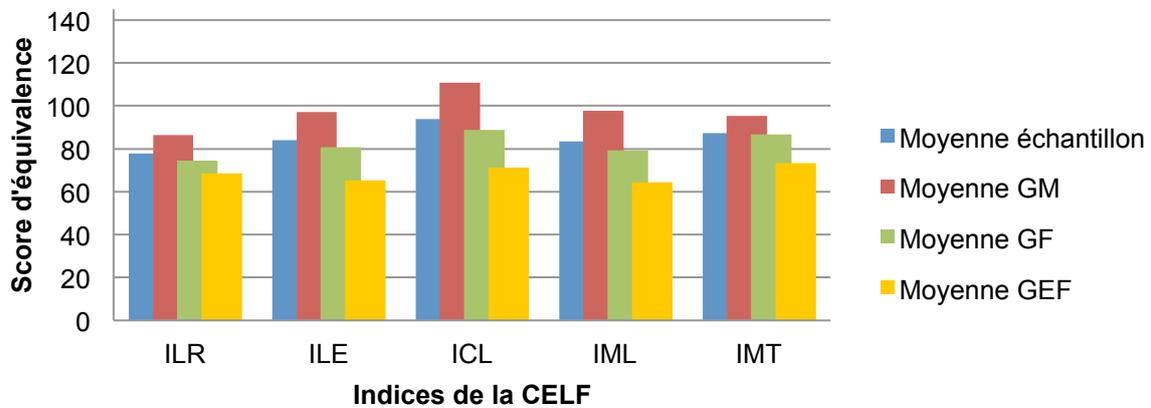


Figure 3 : Répartition des groupes par rapport à la moyenne de l'échantillon en fonction de leur moyenne obtenue à chaque indice

## 1.2 Comparaison des indices du langage réceptif et expressif

L'indice du langage réceptif est calculé avec les scores obtenus aux épreuves de famille de mots (versant réceptif), compréhension de paragraphes à l'oral et relations sémantiques. L'indice du langage expressif est calculé avec les scores obtenus aux épreuves de répétition de phrases, formulation de phrases et famille de mots (versant expressif). Les 32 sujets ont répondu à la totalité des épreuves.

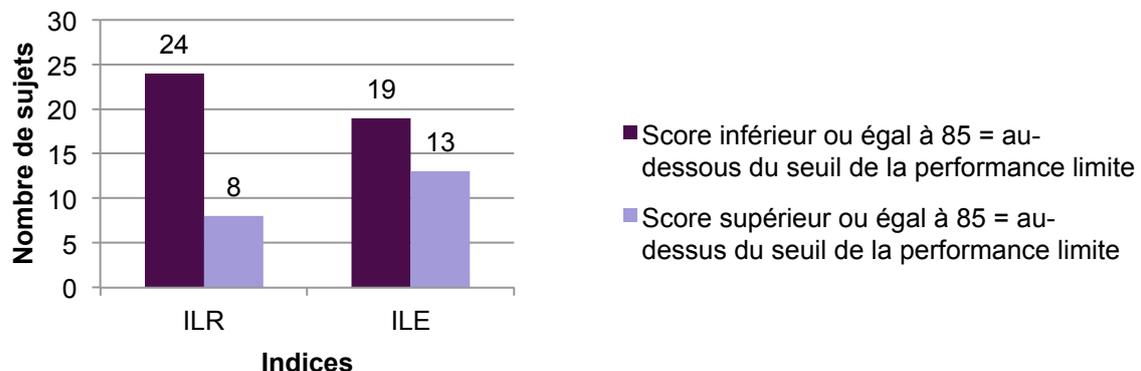


Figure 4 : Scores d'équivalence obtenus aux indices du langage réceptif et expressif en fonction du seuil de performance limite.

La figure 4 montre la répartition des 32 participants en fonction de leurs scores obtenus aux deux indices réceptif et expressif. Nous observons sur ce graphique que 24 participants obtiennent un score égal ou inférieur à 85 pour l'indice du langage réceptif contre 19 participants pour l'indice du langage expressif. Ainsi, l'indice réceptif ( $M = 77,81$ ,  $Et = 10,58$ ) est plus chuté que l'indice du langage expressif ( $M = 84$ ,  $Et = 13,73$ ).

### 1.3 Comparaison des indices de la mémoire du langage et du contenu du langage

L'indice mémoire du langage est calculé avec les scores obtenus aux épreuves de répétition de phrases, formulation de phrases et famille de mots, versant expressif. L'indice contenu du langage est calculé avec les scores obtenus aux épreuves de définition de mots, compréhension de paragraphes à l'oral, construction de phrases et association de mots. Le sujet 31 n'ayant pas pu participer à l'épreuve association de mots, nous l'avons retiré de l'analyse. L'analyse des deux indices se fait donc sur 31 sujets.

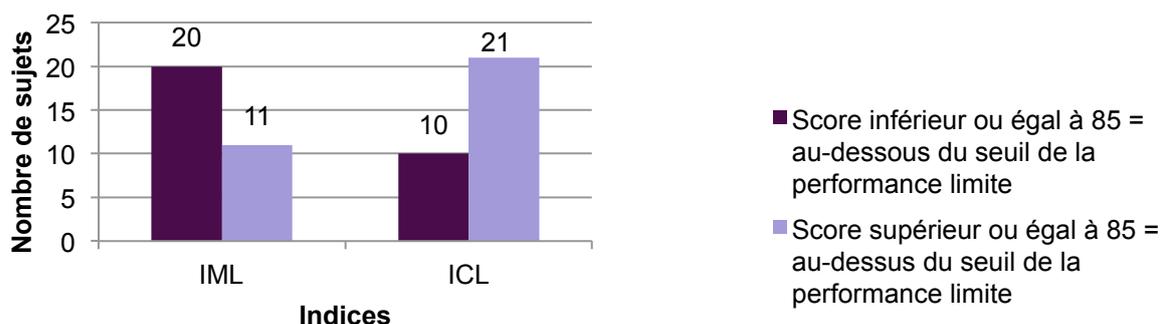


Figure 5 : Scores d'équivalence obtenus aux indices du contenu du langage et mémoire du langage en fonction du seuil limite de performance.

La figure 5 montre la répartition des participants en fonction de leurs scores obtenus aux deux indices. Nous observons sur ce graphique que 20 participants obtiennent un score égal ou inférieur à 85 pour l'indice de la mémoire de langage contre 10 participants pour l'indice du contenu du langage. Ainsi, l'indice mémoire du langage ( $M = 83,31$ ,  $Et = 14,53$ ) est plus chuté que l'indice contenu du langage ( $M = 93,87$ ,  $Et = 19,76$ ).

### 1.4 Variation de l'indice de mémoire de travail en fonction de l'indice du langage fondamental

L'indice de mémoire de travail est constitué des épreuves de répétition de nombres (Total) et séquences familières. Le sujet 31 n'ayant pas pu participer à l'épreuve de séquences familières, nous l'avons retiré de l'analyse. L'analyse des deux indices se fait donc sur 31 sujets. La figure 6 indique la répartition des trois groupes rapport à la moyenne de l'échantillon en fonction de leur moyenne obtenue à l'indice de mémoire de travail.

Les analyses post-hoc (Tukey) mettent en évidence une différence significative entre le GEF et le GM ( $p < 0,05$ ) mais pas entre le GEF et le GF ( $p = 0,68$ ) ni pour le GF et le GM ( $p = 0,174$ ). Pour que le GEF se démarque significativement il faut un écart important avec le groupe dans la moyenne. L'échantillon utilisé ne permet pas de distinguer les 3 groupes de manière significative pour l'indice de mémoire de travail.

## Indice de la mémoire de travail

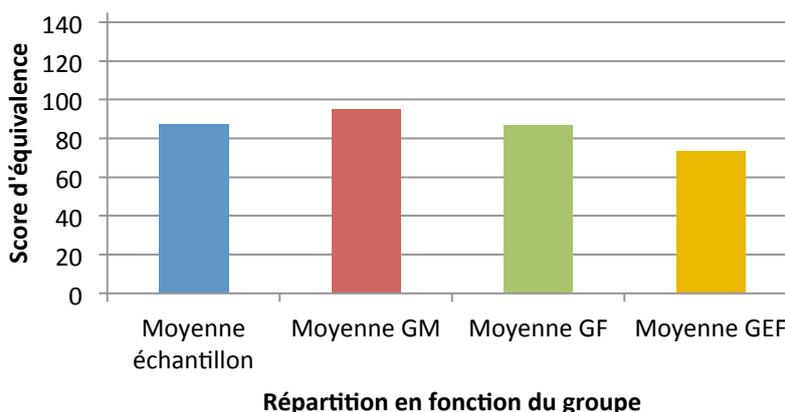


Figure 6 : Répartition des trois groupes rapport à la moyenne de l'échantillon en fonction de leur moyenne obtenu à l'indice de mémoire de travail.

### 1.5 Evaluation des capacités discursives

Les 32 sujets ont participé à l'épreuve discursive issue du Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré de l'Adolescents (PELEA, Boutard & Guillon, 2010). L'analyse de leur production a respecté les différents critères de la grille d'analyse du test : structuration du récit, cohésion, richesse du vocabulaire, cohérence et syntaxe. Les scores bruts obtenus ont été comparés à l'échantillonnage du test en analysant leur écart par rapport à la moyenne.

Dans ce test, la difficulté extrême de langage se situe à -2 ET de la moyenne.

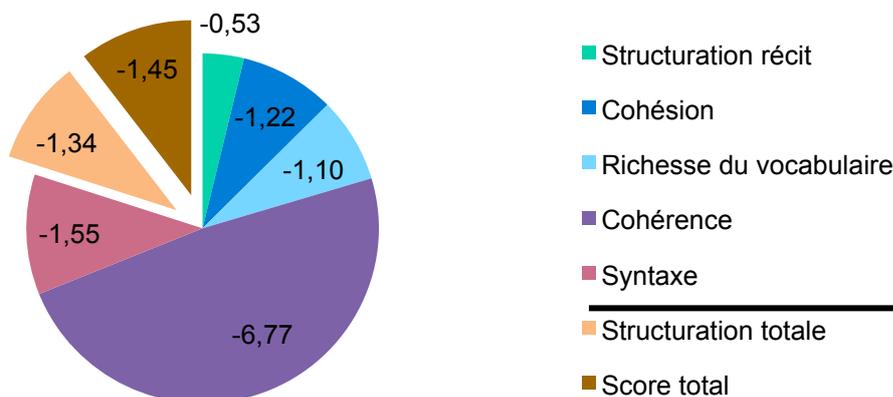


Figure 7 : Moyenne des scores obtenus à chaque section en écart-type

Le test t de Student a permis de comparer les moyennes des scores obtenus à chaque section avec une moyenne théorique appariée. Les résultats mettent en évidence un effet significatif du groupe en difficulté de langage pour chaque section d'analyse : structuration du récit  $t(31) = -3.38, p < 0,05$ , cohésion grammaticale  $t(31) = -5.59, p < 0,001$ , richesse du vocabulaire  $t(31) = -5.65, p < 0,001$ , cohérence  $t(31) = -12.64, p < 0,001$  et score total  $t(31) = -9.70, p < 0,001$ . En effet, l'échantillon obtient des scores en deçà de ce qui est attendu pour leur âge.

---

### **1.5.1 Structuration du récit**

Les participants peuvent en général décrire les personnages, le lieu, le moment. Le cadre du récit fait souvent partie de leur production. Cependant, l'action et la manière dont elle est réalisée sont moins souvent décrites. La structuration du récit est l'item le moins chuté ( $M = -0.53$  ;  $ET = 0.85$ ).

### **1.5.2 Cohésion**

Globalement, les sujets peuvent mettre du rythme à leur récit. Les anaphores et la reprise pronominale ne sont pas toujours maîtrisées. Les participants se situent dans la moyenne faible ( $M = -1.22$  ;  $ET = 1.23$ ).

### **1.5.3 Richesse du vocabulaire**

Lorsque le participant utilise 1 ou 2 mots de vocabulaire élaboré, la richesse du vocabulaire est considérée comme moyenne. Des mots comme « ténèbres, sombre, malfaisant, sacré, sortilège, décédé, preux » ont été comptés comme élaborés puisqu'aucun exemple n'est donné dans la normalisation. Le niveau de vocabulaire des participants est dans la moyenne faible ( $M = -1.10$  ;  $ET = 1.09$ ).

### **1.5.4 Cohérence**

La cohérence est la modalité la plus atteinte comme le suggère la figure 7 ( $M = -6.77$  ;  $ET = 2.24$ ). Les erreurs sont toutes inhérentes à la difficulté de gestion de l'implicite.

### **1.5.5 Syntaxe**

Aucun des participants ne produit des phrases agrammatiques. Les récits étant courts et peu développés, les scores sont faibles pour ce qui est attendu pour leur âge ( $M = -1.55$  ;  $ET = 0.88$ ).

### **1.5.6 Score structuration totale**

Le score de structuration totale est la somme des résultats qui ne prend pas en compte la syntaxe. La moyenne de notre échantillon ne reflète pas des difficultés extrêmes de langage bien que le résultat reste faible ( $M = -1.34$  ;  $ET = 1.14$ ).

### **1.5.7 Score récit total**

L'analyse par le test-t sur des échantillons appariés révèle que la différence moyenne observée entre le score total au récit de chaque individu et le score théorique est de 14.1 est significative ( $p < 0.001$ ).

La prise en compte de la syntaxe dans le score total fait perdre 10 centièmes d'écart-type à la moyenne générale ( $M = -1.45$  ;  $ET = 1.13$ ).

---

## 1.6 Evaluation des capacités pragmatiques

### 1.6.1 Résultats obtenus à la grille pragmatique

32 grilles d'évaluation des capacités pragmatiques ont été remises à une personne référente pour chaque participant. 30 grilles ont été remplies et 25 sont analysables. Certains items n'ont pas pu être observés dans le contexte restrictif de liberté ou ne sont pas considérés comme appropriés à la situation par le référent complétant la grille.

Sur ces 25 grilles analysables, 14 participants obtiennent un score situé à partir et en deçà du score d'équivalence 7.

La fréquence d'apparition des réponses est disponible en annexe (cf. annexe III.2.), il est nécessaire de se référer à la grille pragmatique (cf. annexe II.2.) pour l'intitulé des items. Nous rappelons cependant que certains items n'ont pas été remplis donc la fréquence n'est pas égale pour chaque item.

#### a Rituels et habiletés conversationnelles

Les participants sont globalement en mesure d'utiliser les rituels et habiletés conversationnelles de manière appropriée puisque rares sont les réponses « jamais ». Cependant, les réponses « toujours » sont également rares.

La salutation à autrui est une habileté parfaitement utilisée. Les sujets respectent les tours de rôle et peuvent initier ou quitter des conversations. Ce qui semble plus délicat serait de le faire de façon appropriée et en classe. La manière d'agir n'est pas précisée.

Les participants obtiennent majoritairement la réponse « souvent » (12 réponses) à l'item : « adapte le niveau de langage en fonction de la situation ». Ils sont majoritairement toujours capables de l'adapter à leur groupe ou à leurs pairs (16 réponses « toujours »).

Les items suivants n'ont à aucun moment obtenu de réponse « jamais » : contribue à la conversation de manière pertinente, pose des questions appropriées au cours des conversations ou des discussions, demande des clarifications, répond aux présentations ou présente autrui.

#### b S'informer, fournir ou répondre à de l'information

Les participants sont capables de s'informer, fournir ou répondre à de l'information de manière appropriée puisque rares sont les réponses « jamais ». Cependant, les réponses « toujours » sont également rares.

Les participants demandent plus facilement de l'aide à autrui qu'ils n'en proposent dans différentes situations.

Le désaccord est parfois formulé dans un langage approprié (15 réponses « parfois » à l'item « exprime son accord ou son désaccord »). La demande ou la manifestation d'excuses est un comportement parfois présent (13 réponses « parfois » pour l'item « présente des excuses »).

---

Les items suivants n'ont jamais obtenu de réponse « jamais » : fournit de l'information ou s'informe en utilisant un langage approprié, fournit de l'information ou s'informe sur les raisons ou les causes d'un événement ou d'un choix, demande des précisions lorsqu'il ne comprend pas ou lorsque la situation est incompréhensible.

### **c Habiletés de communication non verbale**

Les participants sont capables d'utiliser les attitudes non verbales de manière appropriée puisque les réponses telles que « jamais » sont rares. Cependant, les réponses « toujours » sont également peu présentes.

Les participants utilisent parfois des messages non verbaux adaptés à la situation comme des messages faciaux (mimiques), un langage corporel ou encore l'adaptation de la distance physique.

L'item suivant n'a jamais obtenu de réponse « jamais » : décode et interprète les messages faciaux de manière appropriée.

## **2 Observations en situation d'évaluation**

Durant les entretiens, l'examinatrice « observateur » a noté le comportement des participants pour rapporter la façon dont chacun l'adapte en situation de test.

### **2.1 Communication et comportements non verbaux**

Les attitudes non verbales des participants sont très variables d'un sujet à l'autre. Nous avons pu observer de nombreux comportements différents au cours des entretiens. Certains ont laissé apparaître leur anxiété par des gestes parasites et des mimiques (onychophagie, se touche le nez, retourne leur casquette) quand d'autres ont imposé leur présence en ayant une posture négligée (se balance sur la chaise, se tient courbé).

La posture assise varie également d'un participant à l'autre : certains se sont assis accoudés à la table et d'autres ont reculé leur chaise pour s'en écarter.

Quant au comportement, plusieurs jeunes ont pu se montrer très concentrés et coopérants. Plusieurs autres ont nécessité davantage d'attention et de sollicitations pour se remobiliser dans les exercices.

La concentration et le niveau d'attention ont pu varier au cours des entretiens pour un même sujet.

### **2.2 Pragmatique de la communication**

De manière unanime, tous les participants ont montré un comportement adapté à la situation. Chacun se tenait à sa place et adoptait un comportement attendu dans la relation.

La gestion des tours de parole s'est faite naturellement. Nous n'avons eu à intervenir à aucun moment pour indiquer leur rôle aux participants.

Tous les sujets ont pu maintenir le regard avec l'interlocuteur en situation de communication.

---

## II Profils extrêmement faibles

Au sein de l'échantillon, 6 participants ont obtenu un score considéré comme extrêmement faible au score du langage fondamental. Une analyse plus fine nous permet d'observer une homogénéité des profils.

La différence entre les indices du langage expressif et réceptif ainsi que des indices du contenu du langage et de la mémoire du langage sont disponibles respectivement aux tableaux 1 et 2.

### 1 Participant n° 10

Le participant n°10, âgé de 17 ans 1 mois, présente un score du langage fondamental de 63. Le score obtenu à l'indice du langage réceptif est meilleur que celui obtenu à l'indice du langage expressif. Ils sont respectivement faibles à extrêmement faibles mais la différence entre les deux n'est pas significative.

Le score obtenu à l'indice de la mémoire du langage est meilleur que celui obtenu à l'indice du contenu du langage. Les deux sont extrêmement faibles et la différence entre les deux n'est pas significative.

Le stock sémantique est faible car l'indice contenu du langage qui évalue les représentations sémantiques est extrêmement faible. L'épreuve d'association de mots est également très chutée ainsi que l'indice du langage expressif. On retrouve cette faiblesse à l'évaluation de la richesse du vocabulaire dans l'épreuve discursive qui se situe à -2 ET de la moyenne. Cependant, l'épreuve de dénomination automatique rapide est dans la moyenne donc l'accès au stock sémantique semble efficient.

Au niveau de la morphosyntaxe, on note une grande faiblesse sur l'épreuve de formulation de phrases qui indique que la syntaxe en production n'est pas du tout maîtrisée.

On retrouve cette faiblesse au niveau de l'évaluation de la syntaxe dans l'épreuve discursive qui se situe à -3 ET de la moyenne.

L'indice de mémoire du langage est extrêmement faible et l'indice de mémoire de travail est limite ce qui peut expliquer que les épreuves comme répétition de phrases ou définition de mots soient chutées.

La compétence discursive est également extrêmement faible puisque le score total se situe à plus de -2 ET de la moyenne. Le sujet n°10 n'est pas en mesure de construire une histoire en respectant tous les items nécessaires à une structure correcte. La gestion de l'implicite n'est pas du tout prise en compte. Cependant, il peut utiliser une cohésion grammaticale correcte.

La compétence pragmatique n'a pas pu être évaluée de manière objective mais les items qui ont pu être remplis montrent une adaptation difficile au contexte conversationnel et à autrui.

### 2 Participant n° 13

Le participant n°13, âgé de 17 ans 5 mois, présente un score d'équivalence de 69 au langage fondamental. Les performances du participant sont meilleures sur le versant réceptif qu'expressif. Cependant l'écart de trois points entre les deux scores n'est pas significatif car

---

27,2% de l'échantillon de normalisation présente une divergence de sept points entre un score réceptif plus élevé que l'expressif.

L'indice de contenu du langage est largement supérieur que celui de mémoire du langage. Il se situe dans la moyenne. Le stock sémantique est donc performant. Cet écart de dix-sept points est significatif car il n'est présenté que par 7,3% de l'échantillon. L'accès au stock sémantique est également efficient étant donné que le score obtenu à l'épreuve de dénomination automatique rapide se situe dans la moyenne.

Au niveau morphosyntaxique, on note des scores particulièrement faibles aux épreuves de formulation de phrases et de construction de phrases. Or, lors de l'épreuve de récit le participant se situe à -1,72 ET de la moyenne dans la composante syntaxique, ce qui n'est pas extrêmement faible pour cette composante.

Le score obtenu à l'indice de la mémoire de travail reste limite mais celui obtenu à l'indice de la mémoire du langage est extrêmement faible.

La compétence discursive est extrêmement faible étant donné que le participant se situe à plus de -2 ET de la moyenne au score total du récit. Les composantes les moins chutées sont la structure du récit et la syntaxe. On note également une bonne richesse du vocabulaire. En revanche la composante de cohérence est extrêmement faible.

On constate que le vocabulaire et la syntaxe sont meilleurs lors d'une tâche spontanée comme l'épreuve de récit, que lors des épreuves dirigées de la *CELF*.

Un trop grand nombre d'items non observés ont rendu le score de la grille pragmatique inexploitable.

### **3 Participant n° 17**

Le participant n°17, âgé de 15 ans 5 mois, présente un score du langage fondamental à 55. Les indices du langage réceptif et expressif sont égaux et tous deux extrêmement faibles. Il en est de même pour les indices du contenu du langage et de la mémoire du langage qui sont égaux et extrêmement faibles. Toutes les composantes du langage sont extrêmement faibles. Toutes les épreuves se situent à partir et en deçà de la note d'équivalence 4 qui correspond à la sévérité du trouble.

La compétence discursive reflète cette grande difficulté langagière puisque le score total du récit se situe à plus de -2 ET de la moyenne. La composante la plus chutée est la cohérence située à plus de -2 ET avec une gestion de l'implicite non prise en compte.

De même, l'analyse de la grille pragmatique situe le sujet n°17 à une note d'équivalence de 1 ce qui confirme des difficultés à prendre en compte l'interlocuteur lors d'un échange.

### **4 Participant n° 22**

Le participant n°22, âgé de 15 ans 1 mois, présente un score de langage fondamental à 59. Les indices du langage réceptif et expressif sont égaux et tous deux extrêmement faibles. L'indice du contenu du langage, qui est limite, est meilleur que l'indice de la mémoire du langage qui est extrêmement faible.

Le stock sémantique semble être la composante la moins perturbée bien que faible si on le met en lien avec l'évaluation de la richesse du vocabulaire du récit qui est à -2 ET. L'indice du contenu du langage est le seul à ne pas être extrêmement faible.

---

Au niveau de la morphosyntaxe, l'épreuve de répétition de phrase est la mieux réussie bien qu'elle reste limite. On peut la mettre en lien avec l'indice de mémoire de travail qui est faible alors que la mémoire du langage est extrêmement faible. Cependant, cette compétence reste déficitaire puisque l'épreuve de formulation de phrase est très chutée.

La compétence discursive est elle aussi extrêmement faible puisque la performance globale se situe à 2,20 ET de la moyenne. La composante la plus chutée est la cohérence située à plus de -2 ET avec une gestion de l'implicite non prise en compte.

La compétence pragmatique montre un score de 7, ce qui est limite toujours selon le tableau 2 (cf. annexe III.1.). Les rituels et habiletés conversationnelles sont mieux maîtrisés que la prise d'information et les habiletés de communication non verbales.

## **5 Participant n° 24**

Le participant n°24, âgé de 16 ans 4 mois, présente un score du langage fondamental à 57. Le score obtenu à l'indice du langage réceptif est légèrement meilleur que celui obtenu à l'indice du langage expressif. Cependant, la différence entre les deux n'est pas significative et les scores restent extrêmement faibles.

Le score obtenu à l'indice contenu du langage est légèrement meilleur que celui obtenu à l'indice de mémoire du langage. Cependant, la différence entre les deux n'est pas significative et les scores restent extrêmement faibles.

Toutes les composantes sont extrêmement faibles hormis les épreuves répétition de phrases et dénomination automatique rapide qui sont limites.

La compétence discursive est chutée puisque le score total se situe à -1,9 ET de la moyenne. Le sujet n°24 est capable de produire un discours structuré et de respecter une cohésion grammaticale. La composante la plus déficitaire est la cohérence qui se situe à plus de -2 ET avec une gestion de l'implicite non prise en compte.

La compétence pragmatique objective un score de 7 ce qui est limite. Les rituels et habiletés conversationnelles sont également mieux maîtrisés que la prise d'information et les habiletés de communication non verbales.

## **6 Participant n° 27**

Le participant n°27, âgé de 17 ans 3 mois, présente un score du langage fondamental de 67. Le score obtenu à l'indice langage réceptif est légèrement meilleur que celui obtenu à l'indice du langage expressif. Les scores sont faibles à extrêmement faibles mais la différence entre les deux n'est pas significative selon le tableau 2.

Le stock sémantique est faible en regard de l'indice du contenu du langage. Le score obtenu à l'indice du contenu du langage est meilleur que celui obtenu à l'indice de mémoire du langage. Cependant, la différence entre les deux n'est pas significative et les scores restent faibles à extrêmement faibles.

Au niveau de la morphosyntaxe, on note une extrême faiblesse sur l'épreuve de formulation de phrases et de construction de phrases. Pourtant, la syntaxe évaluée à l'épreuve de récit bonne. La production spontanée semble meilleure que lors de tâches imposées.

Les indices de mémoire du langage et de mémoire de travail sont extrêmement faibles.

---

La compétence discursive est relativement bonne avec un score total à -1,24 ET de la moyenne. La structuration du récit est très correcte avec un vocabulaire varié et une syntaxe acceptable. Cependant, la composante la plus chutée est la cohérence située à plus de -2 ET avec une gestion de l'implicite non prise en compte.

La compétence pragmatique est extrêmement faible avec des faiblesses dans les trois composantes : habiletés conversationnelles, prise d'information, habiletés de communication non verbale.

Globalement, il ressort de l'analyse des points communs entre les performances de ces 6 participants. Les compétences telles que le vocabulaire et la morphosyntaxe sont particulièrement faibles notamment lorsqu'il s'agit d'une épreuve dirigée comme celle de la *CELF*. La performance s'améliore lorsque la tâche est plus spontanée comme dans l'épreuve de récit. Cependant, la compétence la plus atteinte puisque perturbée chez ces 6 participants est la cohérence du récit. Ce qui impose constamment un score si faible est la non prise en compte de l'implicite et donc des connaissances de l'interlocuteur. Cela se retrouve ensuite dans les scores de la grille pragmatique qui sont faibles.

---

# Chapitre V

## DISCUSSION DES RESULTATS

---

Des études anglo-saxonnes ont constaté une proportion importante de difficultés de langage oral chez les mineurs délinquants. Le profil langagier de cette population est encore peu documenté en France. Un mémoire d'orthophonie soutenu en 2014 à Lyon fait état de ce manque. Notre étude s'inscrit dans la continuité de ces travaux.

L'objectif de cette recherche est de pointer des difficultés de langage oral dans un échantillon français de cette population et d'envisager un travail orthophonique au sein des structures qui accueillent ces jeunes.

Pour cela, nous avons évalué 32 adolescents placés dans des structures restrictives de liberté à l'aide d'une batterie canadienne, la *CELF* ainsi qu'une épreuve de récit du PELEA. L'entretien d'évaluation consistait en une passation de 12 épreuves évaluant le langage oral sur les versants fondamentaux (lexique, morpho-syntaxe, discours, pragmatique) tant en production qu'en réception.

## **I Confirmation des hypothèses**

### **1 Hypothèse générale : présence de difficulté de langage oral au sein de l'échantillon**

Notre hypothèse générale supposait la présence de difficultés de langage oral au sein de notre échantillon de mineurs placés en situation restrictive de liberté. Au regard de nos résultats, 20 participants sur 32 ont obtenu un score limite jusqu'à extrêmement faible au score du langage fondamental, ce qui représente 62,5% de l'échantillon. Notre hypothèse générale est donc confirmée.

Comme lu dans la littérature anglo-saxonne, ces résultats confirment l'importance de prêter une attention particulière à cette population en ce qui concerne leur compétence langagière (Davis & Sanger, 1991 ; Bryan, 2004, 2007 ; Snow & Powell, 2004, 2005, 2008, 2011 ; Gregory, 2011 ; Gregory & Bryan, 2012).

## **2 Hypothèses opérationnelles**

### **2.1 H1. Score du langage fondamental**

Nous avons émis l'hypothèse qu'une proportion de scores obtenus à l'indice du langage fondamental reflèterait des difficultés langagières. Notre hypothèse est confirmée car nous avons identifiés 62,5% de difficultés de langage oral grâce au score du langage fondamental. Le langage fondamental est un critère de décision clinique pertinent.

### **2.2 H2. Comparaison des indices du langage expressif et du langage réceptif**

Nous avons émis l'hypothèse que les scores obtenus à l'indice du langage expressif seraient plus chutés que les scores obtenus à l'indice du langage réceptif. Nos résultats indiquent une tendance inverse : la moyenne des scores obtenus à l'indice du langage réceptif est plus chutée que celle obtenue à l'indice du langage expressif. Notre hypothèse H2 est infirmée.

---

Il est à noter que la normalisation de la *CELF* repose sur une étude portant sur 60 enfants ayant reçu un diagnostic de trouble spécifique du langage. Parmi les 60 enfants diagnostiqués, environ 2% avaient un trouble du langage réceptif, 23% avaient un trouble du langage expressif et 70% un trouble du langage mixte (Semel, Wiig & Secord, 2004).

Nos résultats indiquent que les deux indices se situent, en moyenne, en deçà de la note 85, ce qui signifie que les deux indices reflètent une compétence limite, voire extrêmement faible. Nous pouvons affirmer que notre échantillon possède des difficultés de langage mixtes en réceptif et en expressif, en référence à l'étude de normalisation de la *CELF*.

Pour expliquer l'inversion de la tendance des indices, la différence entre les deux études réside dans le fait que l'échantillon de la *CELF* est représenté par des enfants porteurs de troubles spécifiques du langage alors que notre échantillon est constitué plutôt de jeunes présentant des troubles non spécifiques du langage. Ainsi, l'expression des difficultés n'est pas semblable.

De plus, l'indice du langage réceptif est composé de trois épreuves dont celle de compréhension de paragraphes à l'oral. Comme décrit dans le manuel, le premier objectif de cette épreuve est d'évaluer l'habileté du participant à maintenir son attention et sa concentration tout en écoutant des paragraphes à l'oral augmentant en longueur et complexité. Ainsi, l'épreuve met vraiment en jeu les capacités de concentration et de mémorisation comme nous le décrivons plus loin. Le résultat obtenu à l'épreuve dépend en priorité de ces capacités, avant de dépendre des capacités de réception d'un message linguistique. Il est difficile de connaître le rôle effectif de la compréhension dans cette épreuve. Comme le reflètent les résultats de l'ANOVA et avec une épreuve sur trois peu sensible aux habiletés de réception, l'indice du langage réceptif est moins sensible aux difficultés langagières que l'indice du langage expressif.

Chez des enfants plus âgés, comme les adolescents, les habiletés expressives et réceptives ont une influence réciproque l'une sur l'autre de façon indirecte car des facteurs de type mémoire interviennent dans cette relation (Semel, Wiig & Secord, 2004).

Au regard de la production, l'analyse plus fine de certaines épreuves révèle des éléments intéressants.

A l'épreuve de définition de mots, qui évalue la richesse du stock lexical, de nombreuses réponses données sont imprécises et les termes sont plutôt génériques et/ou employés de manière inadéquate, comme l'avaient relevé Leclercq et Leroy (2012) dans un échantillon d'enfants porteurs de troubles du langage oral. Or les termes génériques sont souvent mal intégrés dans les cas de troubles du langage (Florin, 1999). Cela renvoie à la notion de spécificité des troubles dans cette population. Nous observons également que le manque du mot conduit fréquemment à l'utilisation de circonlocutions et d'hésitations.

A l'épreuve de famille de mots qui évalue la capacité de l'individu à relier deux mots sémantiquement proches, c'est la pauvreté du vocabulaire qui empêche parfois la réussite de l'épreuve. Cela est le signe d'une diversité lexicale moins développée comme chez des enfants porteurs de troubles du langage oral (Leclercq & Leroy, 2012).

---

### **2.3 H3. Comparaison des indices du contenu du langage et de la mémoire du langage**

Nous avons émis l'hypothèse que les scores obtenus à l'indice de mémoire du langage seraient plus chutés que les scores obtenus à l'indice du contenu du langage. L'hypothèse H3 est confirmée.

La difficulté à garder des mots en mémoire a un effet négatif sur les performances au test de langage (Semel, Wiig & Secord, 2004). Ainsi, si l'indice de mémoire du langage était moins chuté, le résultat à l'indice du contenu du langage serait sans doute moins chuté également. Les jeunes peuvent avoir une représentation du monde sémantiquement correcte mais l'agencement est plus perturbé car l'utilisation est gênée par une mémoire verbale inefficace.

### **2.4 H4. Variation de la mémoire de travail**

L'indice de la mémoire de travail est calculé à partir des épreuves de répétition de nombre (Total) et séquences familières. Dans notre étude, l'indice de la mémoire de travail est le moins corrélé au score du Langage Fondamental puisque l'échantillon utilisé ne permet pas de distinguer les trois groupes de manières significatives. L'hypothèse H4 est infirmée.

Cependant, la mémoire de travail ainsi que les fonctions exécutives ont un effet sur la performance aux différentes tâches de la *CELF*. La mémoire de travail est une compétence primordiale jouant un rôle en toile de fond pour chaque épreuve (Semel, Wiig & Secord, 2004). L'épreuve de compréhension de paragraphes illustre cette notion. Très souvent chutée, l'épreuve aurait sans doute été mieux réussie si l'on tient compte des attitudes et des propos des jeunes. Nous relevions pendant cette épreuve une attitude fuyante et peu attentive à nos propos. A la fin de la lecture, nous pouvions entendre des commentaires de type « C'était trop long, j'ai rien écouté ». La surcharge cognitive trop lourde et le nombre d'éléments importants à retenir de la tâche a pu les empêcher de répondre correctement.

### **2.5 H5. Épreuve d'élaboration de récit**

Nous avons émis l'hypothèse que les scores obtenus à l'élaboration de récit reflèteraient des difficultés langagières. La moyenne des scores totaux obtenue à l'épreuve d'élaboration de récit indique une faiblesse mais ne reflète pas la pathologie. L'hypothèse H5 est partiellement confirmée.

Il est intéressant d'analyser cette donnée par section puisque certaines composantes sont situées dans la moyenne. C'est le cas de la structuration du récit. Les situations initiales (regroupant les indications de personnages, de lieu, de moment et d'activité) et finales (regroupant une phrase de conclusion et une chute de l'histoire) sont en général fournies par les adolescents. La précision du discours requise dès 12 ans à l'aide de formules détaillées et précises et de l'emploi du passé simple n'est pas retrouvée dans les productions recueillies. Cependant, il faut rappeler que ces notions sont enseignées à l'école. La rupture scolaire observée chez la majorité des participants questionne sur les ressources disponibles pour atteindre les attentes académiques du test proposé.

La cohésion grammaticale est correcte dans la mesure où les individus ne changent pas de thème au cours du récit et donne du rythme. Les participants utilisent fréquemment des organisateurs textuels additifs (« et ») exprimant la succession des actions, des

---

personnages, comme pourraient le faire des enfants présentant un trouble de développement du langage (De Weck, 2004). Cependant, nous pouvons penser qu'ils ont une représentation mentale correcte de l'histoire qu'ils souhaitent raconter mais qu'ils la formulent de manière incomplète et incorrecte.

La majorité des difficultés concerne la cohérence puisque la moyenne obtenue dans ce domaine reflète la pathologie. Dans cette composante, la chronologie et la permanence du cadre et des actants sont satisfaisantes, mais la prise en compte de l'implicite est très chutée chez la plupart des participants. Ici le partage des connaissances entre locuteur et interlocuteur est biaisé étant donné que nous avons les images sous les yeux. Nous sommes donc des interlocuteurs informés (De Weck, 2004). Ainsi que l'ont décrit Leclercq et Leroy (2012), la prise en compte de l'interlocuteur n'est pas adaptée dans notre échantillon. Et pourtant, le partage de connaissance avec un interlocuteur prend toute son importance lorsqu'un mineur rapporte son histoire aux autorités de justice (Snow & Powell, 2012).

Au niveau de la syntaxe, les récits sont moins longs et moins bien organisés que ceux attendus pour des jeunes de même âge chronologique (De Weck & Marro, 2010 ; Preneron & Martinot, 2013). Les récits sont brefs et peu détaillés. De Weck (2004) affirme que les difficultés relèvent des capacités d'adaptation des jeunes aux conditions de production qui disparaissent ensuite dans la gestion d'une conversation et dans le choix de formes linguistiques appropriées.

Les résultats discutés ici permettent de faire l'hypothèse que les jeunes en situation restrictive de liberté sont capables d'élaborer des récits. Toutefois, il apparaît que leurs représentations sont vraisemblablement incomplètes et imprécises puisque leurs productions verbales restent le plus souvent inappropriées par rapport à celles attendues pour leur âge. Leurs erreurs discursives pourraient aussi résulter d'une difficulté à choisir les unités appropriées en fonction des représentations construites.

Enfin, plusieurs résultats montrent des différences selon le discours à produire (De Weck, 1991 ; Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993). Ici, la tâche concerne un discours imposé et non récit personnel. Les performances à une épreuve de récit peuvent donc être différentes selon le discours à produire.

## **2.6 H6. Scores obtenus à la grille pragmatique**

Nous avons émis l'hypothèse que les scores obtenus à la grille pragmatique reflèteraient des difficultés langagières. Les grilles d'évaluation de la pragmatique analysées révèlent que 56% de l'échantillon obtient un score faible voire extrêmement faible dans cette compétence. Ce résultat indique que plus de la moitié des participants éprouvent des difficultés langagières dans la communication au quotidien.

À l'heure actuelle, il est reconnu que différents cas de figure s'observent quant à la relation entre la compétence pragmatique et la compétence linguistique. Des enfants peuvent présenter uniquement des troubles linguistiques, uniquement des troubles pragmatiques, ou encore les deux types de troubles (De Weck, 2004). Dans le dernier cas, l'influence réciproque qu'entretiennent les compétences linguistiques avec la compétence pragmatique a été étudiée. Hupet (2006) avance que les compétences pragmatiques sont tributaires des

---

compétences linguistiques. Ainsi notre étude indique que 62,5% de l'échantillon présente des difficultés langagières et 56% a des difficultés dans la compétence pragmatique.

Or, l'adaptation sociale est fortement corrélée au langage (Clegg, 2005 ; Van Daal, 2007). De faibles compétences en pragmatique influencent négativement la communication contextuelle, sociale et académique (Semel, Wiig & Secord, 2004). Les jeunes dont la compétence est perturbée présenteront donc des difficultés quotidiennes d'adaptation à leur interlocuteur. Ce qui ressort de l'analyse des grilles est que les jeunes sont capables de participer de manière pertinente à une conversation mais ils ont des difficultés à adapter leur niveau de langage. On peut se demander dans quelle mesure ces difficultés constitueront un frein à leur réinsertion au sein de la société et dans la recherche d'un emploi. De plus, les habiletés en communication non verbale ne sont pas totalement maîtrisées et utilisées par les individus de notre échantillon. Cela n'aura pas seulement comme conséquence d'altérer la relation avec un interlocuteur mais pourra susciter également des réponses impulsives et mal considérées (Snow, 2008).

Comme le décrivent Collette et Schelstreate (2012) sur un échantillon d'enfants porteurs de trouble spécifique du langage oral, nous relevons au sein de notre échantillon peu d'initiative dans l'interaction de la part des participants ou des interventions inappropriées (changement de thème pendant la réalisation d'une tâche). En revanche, nous notons que les participants sont capables de demander des clarifications lorsqu'ils ne comprennent pas. Ces résultats ont été confirmés par les éducateurs lorsqu'ils ont rempli les grilles pragmatiques.

## **II Évaluation des mineurs en centre éducatif fermé**

L'évaluation d'adolescents en CEF a soulevé des réflexions quant aux termes à employer pour qualifier la nature des difficultés. Les analyses quantitative et qualitative des réponses indiquent que les participants de notre étude présentent des compétences similaires à celles d'enfants porteurs de trouble spécifique du langage oral et révèlent la présence de difficultés de langage oral auprès des mineurs placés sous-main de justice. Cependant, le recueil d'information concernant chaque participant indique un environnement carencé, des antécédents neurologiques, médicamenteux et un parcours scolaire chaotique. De ce fait, nous ne pouvons pas parler de trouble spécifique du langage oral et préférons le terme de trouble du langage non spécifique.

Nous voulions également faire part d'une observation que nous avons pu faire lors des passations. En effet, dans l'épreuve de construction de phrases, le participant doit reconstruire une phrase grammaticalement correcte avec des étiquettes de mots. Nous avons constaté à plusieurs reprises que certains participants pouvaient construire une phrase grammaticalement correcte mais inverser deux segments qui rendent la phrase sémantiquement fausse (« Si il les a conservées elles étaient même brisées » au lieu de « il les a conservées même si elles étaient brisées »). Cela n'a pas semblé gêner le participant. Nous nous sommes donc interrogées sur le retour qu'il pouvait avoir de sa production.

Nous souhaitons également mettre en lumière les données présentées dans cette étude grâce aux commentaires des participants que nous avons pu recueillir durant les entretiens.

---

Voici une liste non exhaustive des remarques qui nous ont semblé importantes pour comprendre l'état d'esprit et la nature des difficultés qu'ils rencontrent durant l'entretien.

- « Comment vous expliquer ça avec mes mots ? »
- « Ça se dit ce que j'ai dit ? »
- « Je sais pas, je dis ça comme ça, pour moi c'est ça. »
- « J'arrive plus à me concentrer. »
- « Je sais mais je sais pas le dire. »
- « J'ai jamais été aussi concentré de ma vie. J'ai pas été très concentré dans ma vie, c'est pour ça que j'ai fini ici. »

Ces extraits ne reflètent pas la richesse des échanges que nous avons pu avoir avec ces adolescents. Mais ils mettent en évidence le sentiment général qui se dégage des entretiens. Nous notons ainsi un grand effort de concentration de leur part avec une volonté de bien faire et même parfois de comprendre l'intérêt des exercices. Ces propos illustrent également les difficultés d'évocation que peuvent rencontrer les participants.

Enfin, nous tenons à faire remarquer que tous les jeunes ont montré un comportement adapté en situation duelle. Cela confirme ce que les équipes rapportent : le comportement de ces adolescents serait plus problématique en situation de groupe. La passation individuelle des entretiens a donc pu faciliter les échanges.

### **III Implications**

Les résultats de cette étude ayant trait à différents aspects du langage, il semble pertinent de se questionner sur ce que pourrait apporter un travail orthophonique sur l'évaluation et la stimulation des habiletés langagières. Il est cependant à noter que des points forts émergent de l'évaluation. En effet, l'épreuve de répétition de phrases est la mieux réussie parmi les épreuves constituant l'indice du langage fondamental, l'indice du contenu du langage est également le moins chuté, la mémoire de travail est aussi bien préservée. Enfin certaines capacités discursives telles que la structuration de récit sont dans la moyenne.

#### **1 Lexique et morphosyntaxe**

Les épreuves de lexique et de morphosyntaxe font partie des tâches les moins bien réussies. Ce sont également les scores les plus chutés dans les six profils langagiers des participants ayant obtenu des scores extrêmement faibles.

Un travail proposé par l'orthophoniste permettra d'élargir le stock lexical souvent restreint comme nous l'avons observé. Cela donnerait la possibilité d'étendre la diversité du vocabulaire, ce qui permettrait une meilleure adaptation à des situations en disposant de synonymes. Un travail lexical serait envisageable sous forme de réflexion autour du vocabulaire afin de prendre conscience de l'importance du choix des mots.

Dans l'épreuve de récit, le score obtenu en syntaxe est également échoué. Cependant, il convient de préciser que ce score faible n'est pas dû ici à des phrases agrammaticales mais à un récit souvent très bref, contenant donc peu de phrases variées et complexes. Cette habileté serait importante à travailler avec un orthophoniste, dans la mesure où elle permet

---

d'exprimer clairement et précisément sa pensée qui, rappelons-le, est le support de notre raisonnement (Maurin, 2009 ; Coquet, 2013). Nous pouvons nous interroger sur les raisons de ces récits très brefs. Il est possible que le participant se sente dans l'incapacité d'exprimer clairement ce que l'épreuve de récit lui inspire car il n'est pas certain de pouvoir produire une phrase longue et complexe. Il nous a en effet été rapporté lors d'entretiens avec des professionnels travaillant auprès de ces jeunes que la syntaxe restait souvent un domaine problématique. Ces difficultés de syntaxe vont ainsi léser les jeunes dans la production d'un discours.

## 2 Discours

Si l'on s'en tient aux résultats de notre étude, la compétence la plus atteinte au niveau du discours est la cohérence. C'est également le score le plus chuté parmi les six participants ayant obtenus des scores extrêmement faibles. La prise en compte de l'implicite serait une compétence à travailler dans le cas d'une prise en charge en orthophonie.

Ce résultat obtenu à partir de l'épreuve de récit est à mettre en lien avec ce qui a été dit précédemment du récit de vie de cette population. En effet, ces jeunes peuvent avoir en commun un récit de vie décousu, au sein duquel il est difficile de se repérer et de faire des liens, tant pour l'adolescent que pour son interlocuteur (Roussillon, 2007 ; Pinel, 2008 ; Jeammet, 2015 ; Desroches, & *al.*, 2011). Or, ces difficultés sont non seulement un frein à l'élaboration d'une intervention par l'équipe encadrant le jeune (Desroches, & *al.*, 2011) mais peuvent également le gêner dans sa réinsertion au moment d'une reprise scolaire ou professionnelle. Une prise en charge de ces difficultés pourrait donc aider l'adolescent dans son projet professionnel.

Selon Snow (2002), la conception d'une histoire peut générer des liens sur la capacité du sujet à relater son histoire personnelle lors d'un interrogatoire de police. Nous tenons à préciser qu'en France, un éducateur est souvent présent lors des entretiens entre le juge et l'adolescent afin de le soutenir dans son récit, comme nous l'ont fait remarquer les équipes des CEF.

## 3 Pragmatique

Les habiletés pragmatiques sont nécessaires à une communication adaptée et efficace (Van Daal, 2007 ; Collette & Schelstraete, 2012). Selon notre étude, 56% des jeunes de notre échantillon présentent un score limite à extrêmement faible à la grille évaluant ce domaine. De telles difficultés sont à prendre en compte car elles ont divers impacts. Elles risquent non seulement d'influencer le quotidien d'un mineur en CEF dans la mesure où il est toute la journée avec un tiers (autre mineur, éducateur, psychologue etc.). De plus, elles peuvent avoir des conséquences lors de sa réinsertion dans la société. Un travail au niveau de ces habiletés pourrait être un bénéfice autant dans la vie professionnelle que personnelle de l'adolescent. Les trois domaines qu'évalue la grille pourront alors être abordés lors d'une prise en charge : connaître et utiliser à bon escient les habiletés conversationnelles, fournir ou répondre à de l'information et connaître et utiliser à bon escient les habiletés de communication non verbale.

---

## IV Limites de l'étude

Cette étude comporte plusieurs biais. En lien avec la population évaluée, la nature des troubles étudiés ainsi que l'outil d'évaluation.

La participation de chaque sujet à notre étude repose sur un consentement libre et éclairé. Ce choix du volontariat rend l'échantillonnage subjectif et crée ainsi un biais de recrutement. Comme l'indique le tableau 2 du protocole, nous n'avons pas rencontré l'ensemble des jeunes présents dans l'établissement au moment des passations. Les raisons sont diverses. Certains détenus conscients de leurs difficultés auront fait en sorte d'éviter une situation d'évaluation, malgré toutes les précautions que nous avons prises à ce sujet. Nous avons également été dans l'impossibilité de rencontrer certains jeunes en conflit avec l'équipe du CEF ou encore ceux dont les responsables légaux s'opposaient à leur participation.

Ce biais pourrait être pallié en intégrant par exemple au protocole d'accueil des nouveaux arrivants dans une structure de restriction ou de privation de liberté pour mineurs, une évaluation du langage (Blondet & Guiraud, 2014), ou encore en développant des partenariats entre orthophonie et système judiciaire pour mineurs afin que des bilans orthophoniques soient régulièrement pratiqués.

Nous avons déjà mentionné un biais qui est celui de l'âge de certains participants. Certains sont âgés de 17 ans ou plus ( $n = 14$ ), ce qui les positionne hors étalonnage de la *CELF*. La raison de cette limite de l'étalonnage a été développée précédemment. Il s'agit d'un effet plafond des résultats de l'échantillon de normalisation constaté lors de l'étude de normalisation de la *CELF*.

En ce qui concerne l'outil d'évaluation, la *CELF* est construite en lien étroit avec la scolarité des enfants et des adolescents. Cet outil, comme la majorité des outils utilisés en orthophonie, est élaboré pour une population d'enfants suivant une scolarité normale, pour lesquels des troubles peuvent être diagnostiqués en dehors de carences environnementales et scolaires. Or, la population des mineurs en restriction de liberté est très différente. Comme cela a été mentionné précédemment, cette population présente souvent un environnement tant social que scolaire très carencé (Loeber & al., 1998, Palmer & Hollin, 1999 cités par Snow, 2005). Le fait que la *CELF* soit donc construite en lien avec le parcours scolaire peut donc être un biais supplémentaire.

Ceci est particulièrement vrai pour les grilles d'évaluation de langage au quotidien de la *CELF*. En effet, les items ont été construits pour évaluer la communication en situation quotidienne. Cependant, ce quotidien n'est pas le même que celui d'un adolescent en restriction de liberté. C'est ce que nous ont fait remarquer à juste titre les personnes chargées de remplir ces grilles. Cela expliquerait qu'un certain nombre de grilles ne soient pas analysables avec trop d'items non évalués puisque non adaptés au quotidien de l'adolescent. La situation de classe des mineurs en CEF n'est pas comparable à celle d'une classe en milieu ordinaire.

Un autre biais nous semble lié au second test utilisé, le PELEA. Notre choix s'est porté sur cet outil car il est étalonné pour la tranche d'âge de notre population et a été conçu pour convenir aux adolescents. Cependant, à la suite des premiers entretiens, nous constatons

---

que la grille de cotation est trop peu précise concernant ce qui est attendu pour chaque item. De plus, si le support imagé a semblé adapté, nous avons constaté que lorsqu'un participant s'éloigne de la trame imposée par la grille (attaque, vengeance, décès du vieil homme), son score chute. Or, il nous aurait paru pertinent que le participant obtienne des points même s'il sortait de la trame, dans la mesure où son histoire restait plausible cohérente.

Enfin, un dernier biais lié à la population étudiée est celui de l'environnement. En effet, du fait d'un environnement souvent carencé, nous ne pouvons pas de parler de troubles spécifiques du langage. En effet, les classifications internationales telles que la DSM-V (2013) définissent les troubles spécifiques du langage comme étant non imputables à un environnement carencé, ou à une scolarité inadéquate. Cela rejoint un autre biais, qui est celui de ne pas avoir eu accès au dossier ou au suivi des participants à notre étude. En effet, aucune anamnèse n'a été faite et le recueil des données personnelles était compliqué. Le parcours chaotique et décousu rend la contextualisation des difficultés très complexes dans le cadre de notre étude. Il reste à concevoir des études épidémiologiques sur le langage qui définirait des critères d'évaluation de la manière la plus scientifique possible.

## **V Perspectives**

### **1 Une intervention orthophonique auprès de cette population ?**

Les résultats de l'étude indiquent une proportion importante de difficultés de langage oral dans un échantillon de mineurs placés en situation restrictive de liberté. Quelles sont les conséquences pour l'orthophonie d'un tel constat ?

Peut-on ne pas prendre en charge les difficultés rencontrées par ces adolescents ? Même s'il s'agit de trouble non spécifique, ce trouble ne relève-t-il pas tout de même de la compétence de l'orthophonie étant donné qu'il a trait au langage ?

### **2 De quelle façon ?**

Cette étude pose la question d'une intervention orthophonique auprès de ces adolescents sous main de justice. Il faut alors s'interroger sur la manière dont une telle intervention est envisageable.

Plusieurs études anglo-saxonnes évoquent la mise en place de programmes d'intervention orthophonique et leur bénéfice (Snow & Powell, 2002 ; Bryan, 2004 ; Loucks, 2007). Gregory (2011) montre également qu'une prise en charge aurait des résultats positifs. Bryan (2007) reprend l'ensemble de la littérature anglo-saxonne à ce sujet afin d'affirmer l'urgence d'une intervention orthophonique auprès de cette population. En effet, si ces difficultés étaient prises en charge, cela pourrait favoriser la réinsertion et peut être éviter la récurrence (Bryan, 2007). Plusieurs auteurs suggèrent que l'auto-évaluation serait une alternative pertinente aux tests standardisés (Bryan, 2007).

Bien que ce sujet soit peu investigué en France, on note une prise de conscience autour de la prise en charge de cette population et l'intérêt de nouveaux partenariats qui seraient des relais de l'institution accueillant des mineurs délinquants. En effet, nous avons évoqué le projet « PJJ Promotrice de Santé » mis en place par la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

---

Étant donné les tenants et les aboutissants de ce projet, il serait intéressant de se questionner sur la place que pourrait occuper l'orthophonie au sein d'un tel dispositif.

De plus, les équipes rencontrées sur le terrain ont manifesté leur intérêt pour ce type de partenariat et ont saisi rapidement, une fois notre étude présentée ou avant même notre intervention, l'intérêt que pourrait avoir la présence d'un orthophoniste. Cependant il faut être réaliste quant à la réalisation d'une telle intervention. En effet, en CEF la durée d'accueil maximum est de 6 mois, renouvelable une fois, donc maximum un an. Il s'agit d'une durée très courte, sur laquelle il est difficile de multiplier les prises en charge. C'est en tant que relais de l'institution qu'une prise en charge pourrait être envisagée. C'est ce type de partenariats que formulent les objectifs du projet « PJJ Promotrice de Santé ».

## **VI Contre les amalgames**

A l'instar du précédent mémoire (Blondet & Guiraud, 2014), nous souhaitons rappeler que ce travail de recherche a pour but de documenter le profil langagier des adolescents en situation de restriction de liberté. L'objectif ici est de dresser un état des lieux afin d'apporter des éléments de réflexion sur la prise en charge de cette population dans une perspective de soutien et d'aide à la réinsertion.

Nous tenons à insister sur l'absence de tout lien de cause à effet entre difficultés de langage et délinquance. En aucun cas, un trouble du langage ou tout autre difficulté de langage avérée ne pourra être prédictif de difficultés de comportement ou de délinquance. Jamais aucun individu ne pourra être condamné par un quelconque déterminisme abusif.

Nous tenons également à préciser qu'il ne s'agit en aucun cas de porter un jugement sur le langage de cette population. Un langage propre à une culture ou étant la preuve d'une appartenance sociale ne constitue en aucun cas un trouble langagier.

---

## CONCLUSION

---

L'investigation des habiletés langagières de mineurs en situation restrictive de liberté apporte des données supplémentaires sur leur profil langagier. Cette étude confirme la présence de difficultés de langage oral au sein de l'échantillon des 32 adolescents que nous avons rencontrés.

L'outil utilisé dans cette étude, la *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (CELF) s'avère être un test de référence dans le domaine de la recherche internationale. Elle évalue les habiletés langagières en se basant sur la notion de langage fondamental. Les différents indices composants ce test permettent d'aborder la complexité du langage en approfondissant l'évaluation du langage fondamental. Cette notion de langage fondamental reste cependant un critère de décision clinique inhabituel en France.

Les résultats révèlent une restriction du stock lexical, ainsi qu'une utilisation morphosyntaxique inadéquate et incomplète. Les domaines discursif et pragmatique indiquent des performances faibles. L'adaptation à l'interlocuteur est une difficulté retrouvée dans les deux épreuves, qui rejoint les scores faibles révélés par la grille d'analyse de la pragmatique. L'ensemble de ces difficultés relève du champ de compétences de l'orthophonie. Cette recherche appuie ainsi le fait que la population des mineurs délinquants en France mérite une plus grande attention de la part des professionnels de l'orthophonie, tant sur les points forts que sur les points faibles qui émergent de l'évaluation.

Par la spécificité du contexte judiciaire, ce travail a soulevé de nombreuses questions et appelle d'autres réflexions par le biais d'investigations supplémentaires. Plusieurs pistes importantes se dégagent.

La durée de peine en CEF étant très courte, il est difficile d'envisager une prise en charge dans cette temporalité. Il faudrait s'interroger sur la possibilité d'organiser un soin orthophonique extérieur qui se poursuivrait ensuite comme un relais de l'institution.

Cette étude a également pour objectif de sensibiliser les orthophonistes aux besoins de cette population et d'envisager un nouveau champ d'action. Le travail pluridisciplinaire est primordial dans ce type de structure. Les équipes sont demandeuses de nouveaux partenariats. La PJJ montre également un intérêt pour le développement de prise en charge pluridisciplinaire avec le projet « PJJ Promotrice de Santé ».

Enfin, notre recherche vient confirmer les conclusions d'un précédent mémoire en orthophonie (Blondet & Guiraud, 2014) concernant les difficultés de langage au sein de cette population, rejoignant ainsi les études anglo-saxonnes qui dégagent des piste de réflexions pertinentes autour de programmes d'intervention en orthophonie élaborés pour cette population (Davis & Sanger, 1991 ; Bryan, 2004, 2007 ; Snow & Powell, 2004, 2005, 2008, 2011 ; Gregory, 2011 ; Gregory & Bryan, 2012). L'ensemble des ces publications invite à penser la prévention et l'intervention orthophonique auprès des mineurs sous main de justice en France.

---

## REFERENCES

---

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5th ed. Washington, DC, American Psychiatric Association.
- Beitchman, J.-H. & al. (1999). Adolescent substance use disorders : Findings from a 14-year follow-up of speech/language impaired and control children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3): 312–321.
- Blakemore, S.-J. (2010). The developing social brain : implications for education. *Neuron*, 65(6), 744–7.
- Blatier, C. (2007). *Les Troubles du comportement à l'adolescence*. Presses Universitaires de Grenoble, collections «Débats», Grenoble.
- Blondet, L., Guiraud, C. (2014). *Évaluation des difficultés en langage oral chez des mineurs incarcérés et risques encourus dans le déroulement de la détention*. Université Lyon I.
- Botbol, M., Choquet, L.-H. & Szwed, C. (2013). Protection judiciaire et sociale de l'enfance en France. IN P. Ferrari, & O. Bonnot, *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 807-820). Paris: Lavoisier.
- Botbol, M. et al. (2011). Enquête dans les CEF expérimentaux renforcés en moyens de santé mentale. En ligne : [http://www.justice.gouv.fr/\\_telechargement/dpjj/lettre-info-note-orientation/recherche/PDF/6\\_Enquete\\_dans\\_les\\_CEF\\_experimentaux.pdf](http://www.justice.gouv.fr/_telechargement/dpjj/lettre-info-note-orientation/recherche/PDF/6_Enquete_dans_les_CEF_experimentaux.pdf)
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 105–120. DOI:10.1177/026565900001600201.
- Boutard, C. & Guillon, A. (2010). *Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent*. Isbergues, France: Orho édition.
- Bracq-Leca, H. & Pittel-Buttez, M.-A. (2012). Construire et proposer un espace-temps de soin dans un établissement pénitentiaire pour mineurs. *Adolescence* (n°-82), p.869-879. DOI: 10.3917/ado.082.0869.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederle, E., Masy, V. (2010). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, Orho-édition.
- Brownlie, E., Beitchman, J. & al (2004). Early Language Impairment and Young Adult Delinquent and Aggressive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 453–467. DOI:10.1023/B: JACP.0000030297.91759.74.
- Bryan, K. (2004). Preliminary study of the prevalence of speech and language difficulties in young offenders. *International Journal of Language Communication Disorders Royal College of Speech Language Therapists*, 39(3), 391–400.
- Bryan K, Freer J. & Furlong C. (2007). Language and communication difficulties in juvenile offenders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42: 505–520.
- Burrows, S. (2012). *Youth Offending and Speech and Language Therapy (A Controlled Study)* (pp. 1–136). London: Ealing Council.
- Cadrage opérationnel PJJ Promotrice de Santé - Décembre 2013 - DPJJ/SDK/K3 En ligne : [http://www.sfsp.fr/manifestations/sem-iss-2015/Atelier3\\_PJJ\\_promotrice\\_de\\_sante.pdf](http://www.sfsp.fr/manifestations/sem-iss-2015/Atelier3_PJJ_promotrice_de_sante.pdf)

- 
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders--a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46(2), 128–49.
- Collette, E., Schelstraete, M.-A. (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. IN Maillart, C., Schelstraete, M.A., Colette, E., Durieux, N., Gabriel, A., Chevrier-Muller, C., *Les dysphasies, de l'évaluation à la rééducation*, (pp. 71-103), Issy-Les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Coquet, F. (2005). Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, pp. 103-114.
- Coquet, F., Ferrand, P. & Roustit, J. (2009). *Évaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois*. Isbergues: Ortho édition.
- Coquet F. (2013). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Pistes pour l'évaluation*, Isbergues : Ortho-Edition.
- Cohen, N., Menna, R., Vallance, D., Barwick, M., Im, N., & Horodezky, N. (1998). Language, Social Cognitive Processing, and Behavioral Characteristics of Psychiatrically Disturbed Children with Previously Identified and Unsuspected Language Impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 853– 864. DOI:10.1111/1469-7610.00286
- Davis, A., Sanger, D. & Morris-Friehe, M. (1991). Language skills of delinquent and nondelinquent adolescent males. *Journal of Communication Disorders*, 24(4), 251– 66.
- De Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance* 2004/1 (Vol. 56), p. 91-106.
- De Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*. Masson.
- Desroches, M. & al. (2011). Cadre et dispositif pour la prise en charge d'adolescents en grande difficulté... *Connexions* (n° 96), p. 105-128. DOI 10.3917/cnx.096.0105.
- Devevey, A. & Kunz, L. (2013). *Les troubles spécifiques du langage : pathologies ou variations ? Modes d'intervention*. Bruxelles: De boeck.
- Direction de l'administration pénitentiaire (2015). Statistique mensuelle des personnes écrouées et détenues en France, situation au 1er avril 2015. En ligne : [http://www.justice.gouv.fr/art\\_pix/mensuelle\\_avril\\_2015.pdf](http://www.justice.gouv.fr/art_pix/mensuelle_avril_2015.pdf)
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence des compétences ou apprentissage des capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, no. 92, p.23-37.
- Douville, O. (2014). « Bricoleur » du langage. *Adolescence*, T.32 n° 1, p. 101-110.
- DPJJ/SDPOM/L3/Statistiques d'activité.
- Ducastelle, C. (2004). Proposition d'une batterie d'évaluation du langage élaboré (niveau lexical) et normalisation en population générale. In *Glossa* n°90 (44-56).
- Dumas, J.-E. (2013). *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles : de Boeck.

- 
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment : A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105–121.
- Florin, A. (1999). Les troubles du langage oral. Paris : Dunod.
- Forget, J.-M. (2008). Les troubles du comportement : où est l'embrouille ? Paris: Érès.
- Gourmelon, N., Bailleau, F. & Milburn, P. (2011). *Les établissements privés de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et pratiques professionnelles*. Université Versailles Saint Quentin-en-Yvelines.
- Gregory, J. & Bryan, K. (2011). Speech and language therapy intervention with a group of persistent and prolific young offenders in a non-custodial setting with previously undiagnosed speech, language and communication difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(2), 202–15.
- Hupet, M. (2006). Bilan pragmatique, (pp. 88-104). In Estienne, F., Piérart, B. Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques. Paris : Masson.
- INPES (avril 2004). Drogues. Savoir plus. Livret juridique. En ligne : <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/660.pdf>
- Jeammet, P. (2015). Le passage à l'acte. *Cliniques*, 72-81.
- La Vigne M. & Rybroek G. J. (2011). Breakdown in the Language Zone : The Prevalence of Language Impairments among Juvenile and Adult Offenders and Why It Matters. Legal Studies Research Paper Series Paper No. 1127, *UC Davis Journal of Juvenile Law and Policy* # 37 2011, Vol. 15:1.
- Launay, L., Maeder, C., Roustit, J. & Touzin, M. (à paraître). *Évaluation du langage écrit et du langage oral*. Isbergues: Ortho Edition.
- Leclercq, A.-L. & Maillart, C. (2014). *Dysphasie : réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques*. Liège: Université de logopédie clinique.
- Leclercq, A.-L. & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques, IN Maillart, C., Schelstraete, M.A., Colette, E., Durieux, N., Gabriel, A., Chevrie-Muller, C. (2012). *Les dysphasies, de l'évaluation à la rééducation*, Issy-Les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Léonard, L. & Ben Amar, M. (2001). Classification, caractéristiques et effets généraux de substances psychotropes. Dans P. Brisson, *L'usage des drogues et la toxicomanie 3ème volume* (pp. 121-153). Montréal: Gaëtan Morin.
- Loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés
- Loucks, N. (2006). The prevalence and associated needs of offenders with learning difficulties and learning disabilities. *The Prison Reform Trust*. London.
- Maeder, C. (2015). Les troubles non spécifiques de la lecture. Lavoisier. *Rééducation orthophonique* N°262 juin 2015, pp.121-130.
- Maillart, C., Schelstraete, M.-A., Colette, E., Durieux, N., Gabriel, A., Chevrie-Muller, C. (2012). *Les dysphasies, de l'évaluation à la rééducation*, Issy-Les-Moulineaux : Elsevier Masson.

- 
- Maillart, C., Leclercq, A. & Quemart, P. (2012). La répétition de phrases comme aide au diagnostic des enfants dysphasiques. *Entretiens d'Orthophonie 2012*, 1–6. En ligne: <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/115588>
- Marchand-Buttin, F. (2015). La PJJ promotrice de santé. Séminaire ISS SFSP.
- Maurin, N. (2009). *Le langage oral complexe chez l'adolescent. Bilan et prise en charge*. Ortho-édition. Isbergues.
- Monfort, M. & Monfort-Juarez, I. (2013). Nosologie et classifications des troubles du langage chez l'enfant, IN A. Devevey, & L. Kunz, *Les troubles spécifiques du langage chez l'enfant : pathologies ou variations? Modes d'intervention*, (pp. 31-48), Paris : De Boeck.
- Nassikas, K. (2009). *Le corps dans le langage des adolescents*. Érès, petite collection enfances&psy. Toulouse.
- Nespoulous, J.-L. (2009). Le langage oral et son évaluation. Prolégomènes. IN Coquet, F., Ferrand, P. & Roustit, J. *Evaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois* (pp. 5-9). Isbergues: Ortho édition.
- Peyronnet, J.-C. & Pillet, F. (2011). Rapport d'information sur l'enfermement des mineurs délinquants : évaluation des centres éducatifs fermés et des établissements pénitentiaires pour mineurs (No. 759).
- Pinel, J.-P. (2008). Les préadolescents et les adolescents sans limites et l'institution. *Le journal des psychologues*, 23-26.
- Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. 1946; (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.
- Preneron, C. & Martinot, C. (2013). Récits d'enfants et d'adolescents : développements typiques, atypiques, dysfonctionnements. *ANAE* : n°124. Broché
- Ramus F. & Szenkovits G. (2008). What phonological deficit? *Q J Exp Psychol (Hove)*. Jan;61(1):129-41.
- Ranty, C. (2013). Repérage des troubles du langage. IN Ferrari, P. & Bonnot, O. *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 795-799). Paris: Lavoisier.
- Raoult, P.-A. (2008). *L'agir criminel adolescent*. Presse universitaire de Grenoble.
- Redmond, S. & Rice, M. (1998). The Socio-emotional Behaviors of Children With SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research: JSLHR*, 41(3), 688–700. DOI:10.1044/jslhr.4103.688.
- Rondal, J.-A. (1983). L'interaction adulte enfant et la construction du langage. Mardaga.
- Roussillon, R. (1999). Les enjeux de la symbolisation à l'adolescence. International Society for Adolescent Psychiatry et al., *Troubles de la personnalité. Troubles des conduites*, Editions GREUPP "Adolescences", p.7-23.
- Roussillon, R. (2010). Précarité et vulnérabilité identitaires à l'adolescence. *Adolescence*, 241-252.

- 
- Sanger, D., Hux, K. & Ritzman, M. (1999). Femal juvenile delinquents' pragmatic awareness of conversational interactions. *Journal of Communication Disorders*, 32: 281–295.
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Magnuson, B. & Svoboda, N. (2001). Prevalence of language problems among adolescent delinquents. *Communication Disorders Quarterly*, 23: 17–26.
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Montgomery, J., Rezac, C. & Keller, H. (2003). Female incarcerated adolescents with language problems talk about their own communication behaviors and learning. *Journal of Communication Disorders*, 36(6), 465–486. DOI:10.1016/S0021-9924(03)00034-0.
- Schelstraete, M.-A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Schelstraete, M.-A. (2012). Relations entre langage oral et langage écrit dans les troubles spécifiques du développement du langage, IN Maillart, C., Schelstraete, M.-A., Colette, E., Durieux, N., Gabriel, A., Chevrie-Muller, C., *Les dysphasies, de l'évaluation à la rééducation*, (pp. 71-103.), Issy-Les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Semel, E., Wiig, E. & Secord, W. (2004). *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales, version pour Francophones du Canada*. Toronto: Pearson.
- Snow, P. & Powell, M. (2002). The language processing and production skills of young offenders : Implications for enhancing prevention and intervention strategies, (July), 1–46.
- Snow, P. & Powell, M. (2004). Developmental language disorders and adolescent risk: A public-health advocacy role for speech pathologists? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 6(4), 221–229. DOI:10.1080/14417040400010132.
- Snow, P. & Powell, M. (2005). What's the story ? An exploration of narrative language abilities in male juvenile offenders. *Psychology, Crime & Law*. 11 : 3, 239 - 253.
- Snow, P. & Powell, M.B. (2008). Oral language competence, social skills, and high risk boys: What are juvenile offenders trying to tell us? *Children and Society*, 22: 16–28.
- Snow, P. & Powell, M.B. (2011). Oral language competence and interpersonal violence: Exploring links in incarcerated young males. *A report to the Criminology Research Council on CRC Project*, 10/08-09. Clayton: Monash University.
- Snow, P. & Powell, M. (2012). Youth (in)justice: oral language competence in early life and risk for engagement in antisocial behaviour in adolescence, *Trends and issues in crime and criminal justice*, vol. 435, (pp. 1-6).
- Snow, P., Sanger, D., Claire, LM., Eadie, PA., Dinslage, T.(2015). Improving communication outcomes for young offenders: a proposed response to intervention framework. *Int J lang Commun Disord*. DOI: 10.1111/1460-6984.12117.
- Spencer, S., Clegg, J. & Stackhouse, J. (2010). "I don't come out with big words like other people': Interviewing adolescents as part of communication profiling. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 144–162. DOI:10.1177/0265659010368757.
- Van Daal, J., Verhoeven, L. & van Balkom, H. (2007). Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 48(11), 1139–47.
- Vaswani, N. (2014). *Speech, language and communication difficulties*. Research Fellow. Centre for Youth and Criminal Justice. En ligne : [www.cycj.org.uk](http://www.cycj.org.uk)
-

---

Wasserman, G.-A. (2006). Risk and protective factors of child delinquency. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. *Juvenile Justice Clearinghouse*. Rockville. NCJ 193409.

Winnicott, D. & Kalmanovitch, J. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant : développement affectif et environnement*. Science de l'homme Payot.

Witko, A. & Mollat, A. (2009). Des images aux mots : une approche des troubles spécifiques du langage à partir d'un partenariat orthophoniste/psychologue du développement. *Développements*, 35-47.

Witko, A. (2014). L'orthophonie - logopédie aujourd'hui : quel équilibre dans un monde en mouvement? Colloque Nantes 31.08.2014.

---

# ANNEXES

---

## **Annexe I : Liste des sigles et des abréviations**

AP : Administration Pénitentiaire

CEF : Centre Educatif Fermé

CELF : *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*

DPJJ : Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

EPM : Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs

EEO : Échelle d'Évaluation et d'Observation

GEF: Groupe Extrêmement Faible

GF : Groupe Faible

GM : Groupe dans la Moyenne

ILF : Indice du Langage Fondamental

ILR : Indice du Langage Réceptif

ILE : Indice du Langage Expressif

IML : Indice de la Mémoire de Langage

ICL : Indice du Contenu du Langage

IMT : Indice de la Mémoire de Travail

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ORL : Oto-Rhino-Laryngologiste

PP : Profil Pragmatique

QM : Quartiers pour Mineurs

SLI : *Speech Language Impairment*

TSDL : Trouble spécifique du langage

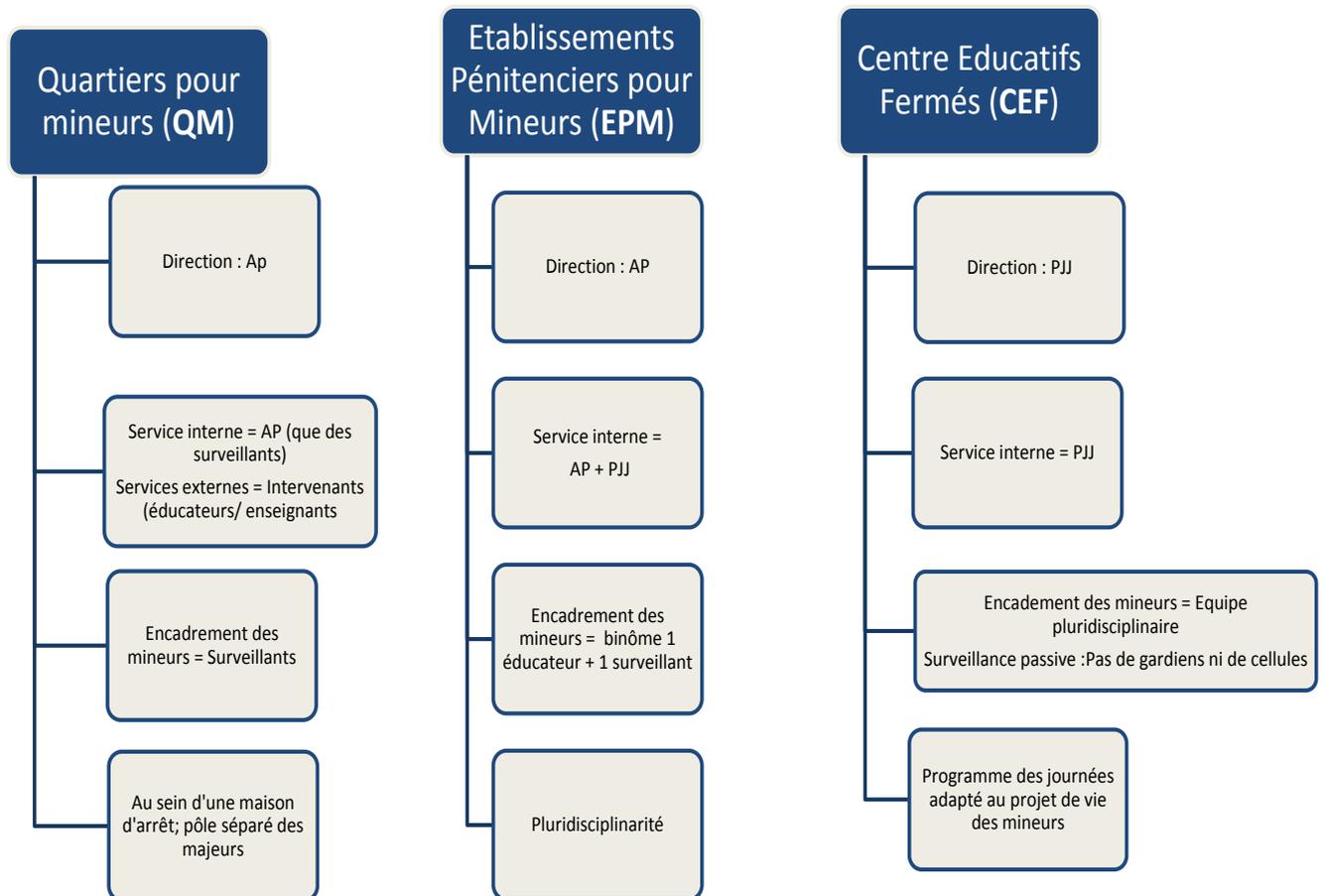
TSL : Trouble spécifique du langage

PELEA : Protocole d'Évaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse.

## Annexe II : Annexes partie théorique

### 1. Etablissements privés et restrictifs de liberté pour mineur



AP = Administration Pénitentiaire

PJJ = Protection Judiciaire de la Jeunesse

---

## 2. Fiche de recueil d'informations sur les participants

### Informations participants

---

Numéro du participant	
Mois et année de naissance	
Prise en charge orthophonique	
Autre Prise en charge : ORL / Ophtalmo / neuropsych / autre	
Niveau scolaire le plus haut atteint	
Psy : diagnostique / hospitalisation	
Prise de psychotropes	
Prise de médicaments	
Renseignements épidémiologiques : trouble du langage ? Trauma crânien ?	
Latéralité	
QI	

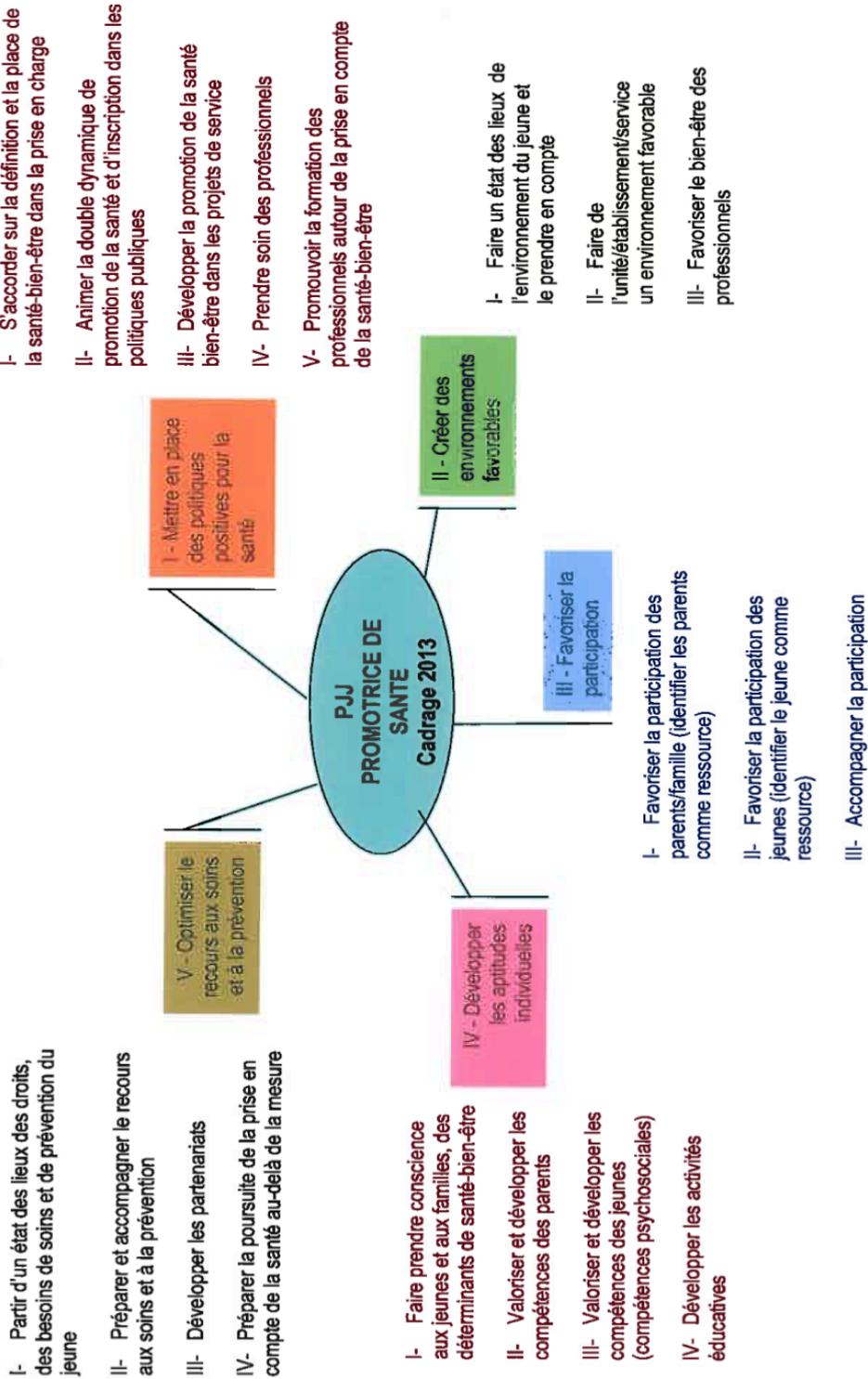


**EvalOrtho-CEF**

Université Claude Bernard Lyon 1 BILBAO Maina - PENAVAYRE Julie  
Directeur de mémoire: Agnès Witko

### 3. Projet « PJJ Promotrice de Santé »

#### Présentation synthétique



# Annexe II : Annexes protocole

## 1. Consignes des épreuves

EPREUVES	CONSIGNE	NOMBRE D'ITEMS	NOTATION
<b>Dénomination automatique rapide</b>	<p><b>Démo 1 :</b> Voici des ronds colorés. Ecoute-moi lorsque je nomme certaines des couleurs. [...] Nomme-moi chacune des couleurs.</p> <p><b>Démo 2 :</b> Voici des formes. Ecoute-moi lorsque je nomme certaines de ces formes. [...] Nomme-moi ces formes.</p> <p><b>Démo 3 :</b> Sur cette page, il y a différentes formes et couleurs. Ecoute-moi lorsque je nomme certaines de ces formes et couleurs. Nomme-moi la forme et la couleur de chaque item dans ces deux rangées.</p> <p>Je vais te montrer d'autres pages. Cette fois, je vais te chronométrer quand tu nommeras les couleurs, les formes, puis les formes et les couleurs de chaque page.</p>	3 grilles	Calculer le score pondéré donné en fonction du nombre d'erreur et du temps
<b>Relations sémantiques</b>	<p><b>Essai 1 :</b> Je vais te lire des phrases partielles pour lesquelles tu dois trouver les bonnes réponses. Chaque phrase partielle a deux réponses correctes. Essayons-en une et voyons si tu peux me dire les DEUX réponses correctes.</p> <p><i>Un homme est plus grand que :</i></p> <p>a) une maison b) un bouton c) une cuillère d) un avion</p> <p><b>Essai 2 :</b> Maintenant écoute cette question et les réponses possibles. Souviens-toi, tu dois me dire les DEUX réponses correctes.</p>	21	Coté sur 1 point : 1 point à l'item pour 2 réponses correctes Coter 0 pour une réponse incorrecte
<b>Construction de phrases</b>	<p><b>Démonstration :</b> Voici des mots avec lesquels tu peux former deux phrases différentes : <i>grand, il, est</i>. [pause] Il est grand. Cette phrase raconte quelque chose. C'est une façon de formuler une phrase. On pourrait aussi dire avec les mêmes mots : Est-il grand ?</p> <p><b>Essai 1 :</b> Maintenant je veux que tu essayes en utilisant les mots [...] Utilise uniquement ces mots.</p> <p><b>Essai 2 :</b> Voici d'autres mots. Maintenant construis une phrase en utilisant ces mots [...] et construis une phrase différente.</p>	19	Coté sur 2 points : 1 point par phrase correcte Coter 0 pour un réponse incorrecte
	<p><b>Essai 3 :</b> idem</p> <p><b>Essai 4 :</b> idem</p>		
<b>Famille de mots</b>	<p><b>Démo :</b> Je vais te lire des mots. Deux mots sont reliés d'une façon ou d'une autre. Ecoute les mots : poisson, balle, nageoire, voiture. Poisson et nageoire sont les deux mots qui vont ensemble. ... parce qu'un poisson a des nageoires. Un poisson utilise ses nageoires pour nager.</p> <p><b>Essai 1 :</b> Je vais te dire d'autres mots. Deux des mots vont ensemble, ils sont reliés. Ecoute les mots et dis-moi les deux qui vont le mieux ensemble. [...] Pourquoi les mots XXX et XXX vont-ils ensemble ?</p> <p><b>Essai 2 :</b> Maintenant écoute ces autres mots. Souviens-toi que tu dois me dire les deux mots qui vont le mieux ensemble parce qu'ils sont reliés.</p> <p><b>Test :</b> Maintenant je vais te lire d'autres mots. Ecoute attentivement chaque ensemble de mots et dis-moi les deux qui vont ensemble, qui sont reliés.</p> <p>Important : Dire « écoute » avant chaque item pour mobiliser attention puis « comment XX et XX vont-ils ensemble ? » ; synonymes/antonymes : faire préciser le sens ; de quoi parlent-ils ?</p>		Si 0 en réceptif passer expressif mais score 0 quand même ; règle d'arrêt sur partie réceptive. Convertir en score d'équivalence tableau b annexe B
<b>Définition de mots</b>	<p><b>Démo :</b> Je vais te dire un mot et l'illustrer dans une phrase. Ensuite je te demande de me définir ce mot, me dire ce qu'il signifie. Tu peux le définir ou m'expliquer ce qu'il veut dire en me disant ce que c'est ou en me décrivant des choses à son sujet. Par exemple je peux dire : le mot est girafe comme dans « les enfants ont dit : la girafe est là-bas ». Tu peux alors répondre que « la girafe est un animal avec un long cou et des tâches sur la peau » et que « cet animal vit en Afrique ou dans un zoo »</p> <p><b>Essai :</b> Essayons un autre mot. Le mot est propre comme dans..... Définis le mot propre. Aide : « propre veut dire que quelque chose est sans tâche ou en ordre »</p> <p><b>Test :</b> Maintenant essayons d'autres mots. Rappelle-toi de bien écouter le mot et la phrase que je vais dire. Ensuite, définis le mot ou explique ce qu'il veut dire.</p> <p>Important : si on sent que la réponse peut être plus complète dire « peux-tu m'en dire d'avantage ? »</p>		Cotation précise sur 2, 1 ou 0 points
<b>Répétition de phrases</b>	<p><b>Essai 1 :</b> Ecoute attentivement la phrase que je vais te dire, puis lorsque j'aurai fini répète exactement ce que je t'ai dit. Essayons « La petite fille va à l'école »</p> <p><b>Essai 2 :</b> IDEM</p> <p><b>Test :</b> Maintenant nous allons en faire d'autres. Ecoute cette phrase attentivement</p>	32 (début à l'item 16)	Aucune erreur = 3 points Erreur sur 1 mot = 2 points Erreur sur 2-3 mots = 1 point

	et répète-là exactement.		Erreur sur 4+ mots = 0 point Type d'erreurs : Omission, répétition, insertion, transposition, substitution
<b>Formulation de phrases</b>	<p><b>Démo</b> : Voici une image avec des personnes dans une bibliothèque. Je vais utiliser le mot <i>dictionnaire</i> dans une phrase pour parler de cette image. <i>La dame cherche un mot dans le dictionnaire</i>. Ou alors, je pourrais aussi dire : <i>Il y a un dictionnaire sur le pupitre</i>.</p> <p><b>Essai 1</b> : Voici une autre image. Maintenant, tu dois faire une phrase qui décrit quelque chose dans cette image et tu dois utiliser le mot <i>lire</i>. Regarde bien l'image pour t'aider.</p> <p><b>Essai 2</b> : Voici une autre image. Maintenant, tu dois faire une phrase qui décrit quelque chose dans cette image et tu dois utiliser le mot <i>quand</i>. Regarde bien l'image pour t'aider.</p> <p>Maintenant, je vais dire d'autres mots et te montrer d'autres images. Je veux que tu fasses une phrase en utilisant chaque mot que je dis. Tu dois faire une phrase qui parle de l'image et utiliser le mot que je te dis dans ta phrase.</p>		Cotation précise sur 2 points : Coter 2 si la réponse est correcte, 1 si elle est partiellement correcte, 0 si la réponse est incorrecte
<b>Compréhension de paragraphes à l'oral</b>	<p><b>Essai</b> : Ecoute attentivement ce que je vais te lire. Ensuite je vais te poser des questions concernant l'histoire racontée.</p> <p><b>Test</b> : Ecoute attentivement ce que je vais te lire. Souviens-toi que je vais te poser des questions concernant l'histoire racontée.</p>	3 paragraphes avec 5 questions associées	Cotation précise sur 1 ou 0 point
<b>Répétition de nombres</b>	<p><b>Ordre direct</b> : Je vais te dire des nombres. Ecoute attentivement et lorsque j'aurai terminé, tu les répéteras dans le même ordre. Par exemple si je dis 2 – 9 tu répètes 2- 9 Important : 1 seconde par chiffre ; inflexion descendante sur le dernier.</p> <p><b>Ordre inverse</b> : Je vais te dire d'autres nombres mais cette fois lorsque j'aurai terminé tu les diras dans l'ordre inverse. Par exemple si je dis 3 – 6 tu dis.... Souviens-toi tu dois les dire en sens inverse. »</p>		1 point pour chaque séquence répétée correctement
<b>Séquences familières</b>	Consignes précises pour les douze items. Le premier, Compter de 1 à 10 : Compte de 1 à 10, le plus rapidement possible. Prêt ? Vas-y.		Score de précision : 3 (aucune erreur), 2 (1 erreur), 1 (2erreurs) ou 0 (3+ erreurs)  Points bonus : Si le score de précision est à 3, encrer les points bonus en fonction du temps de réponse.
<b>Association de mots</b>	<p><b>Essai</b> : Pense à tous les vêtements que les gens peuvent porter. Nomme-en autant que tu peux en une minute. Par exemple tu peux dire, <i>chandail et chapeau</i>. Maintenant, nomme-en d'autres. Prêt ? Vas-y.</p> <p><b>Test</b>.</p>	3 thèmes	1 point par bonne réponse 0 point = des références indéterminées ou ne correspondant pas à la catégorie citée
<b>Récit</b>	Je vais te montrer trois dessins dans l'ordre. A partir de ces dessins, je te demande de me raconter une histoire, comme si tu voulais m'endormir le soir ! tu inventes ton histoire, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tu vas d'abord bien regarder ces dessins ; puis je les retire car je ne veux pas que tu me les décrives, mais que tu me racontes une histoire. Par contre si pendant ton récit, tu as besoin de les regarder pour vérifier quelque chose tu peux. »	1	Nombre de point accordés en fonction de la grille de cotation

## 2. Grille pragmatique de la CELF



### Profil pragmatique (PP)

Date \_\_\_\_\_

Participant \_\_\_\_\_ Date de naissance \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Âge \_\_\_\_ Année scolaire \_\_\_\_

Répondant :  Enseignant  Parent/Tuteur  Autre \_\_\_\_\_ Clinicien \_\_\_\_\_

**Directives :** La partie suivante est à remplir par un parent, tuteur principal, enseignant, conseiller scolaire ou entraîneur. Le participant ne peut en aucun cas s'autoévaluer.

Lisez chaque item et cochez (✓) la case qui décrit le mieux la fréquence à laquelle le participant démontre cette habileté (1 = Jamais; 2 = Parfois; 3 = Souvent; 4 = Toujours). Lorsque l'habileté n'a jamais été observée, encerclez **NO** pour **Non Observé**. Si l'habileté n'est pas appropriée pour le participant, pour des raisons culturelles ou autres, encerclez **NA** pour **Non Approprié**. Cochez les items si vous vous souvenez d'occasions au cours desquelles le participant a démontré le comportement indiqué même si vous n'observez pas ce comportement le jour où vous remplissez le formulaire.

Si un item fait mention de deux éléments différents pour une habileté (p. ex. : Item 1 : *adresse des salutations à autrui ou répond aux salutations d'autrui*) et qu'il semble que le participant ne réagisse pas de la même façon aux deux éléments, encerclez l'élément que vous évaluez (p. ex. : *adresse des salutations à autrui*).

#### Rituels et habiletés conversationnelles :

Le participant

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	NO-Non Observé	NA-Non Approprié
1. adresse des salutations à autrui ou répond aux salutations d'autrui	1	2	3	4	NO	NA
2. signale son départ à autrui ou répond au départ d'autrui	1	2	3	4	NO	NA
3. amorce ou met fin à des conversations (de vive voix, au téléphone, etc.) de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
4. respecte les règles de prise de parole en classe ou en public	1	2	3	4	NO	NA
5. maintient le contact visuel et une posture appropriée lors de conversations	1	2	3	4	NO	NA
6. propose des sujets de conversation appropriés	1	2	3	4	NO	NA
7. participe au sujet de la conversation en utilisant des stratégies appropriées (ex. : acquiesce, répond « euh... »)	1	2	3	4	NO	NA
8. contribue à la conversation de manière pertinente	1	2	3	4	NO	NA
9. pose des questions appropriées au cours des conversations ou des discussions	1	2	3	4	NO	NA
10. évite de formuler des informations répétitives ou redondantes	1	2	3	4	NO	NA
11. demande ou répond aux demandes de clarifications ou de précisions au cours des conversations	1	2	3	4	NO	NA
12. adapte le niveau de langage en fonction de la situation (partenaire(s) de communication, sujet de conversation, environnement)	1	2	3	4	NO	NA
13. utilise un niveau de langage (jargon/vocabulaire régional) adapté à son groupe ou à ses pairs	1	2	3	4	NO	NA
14. raconte ou comprend l'humour ou les histoires qui sont adaptés à la situation	1	2	3	4	NO	NA
15. fait preuve d'un sens de l'humour adapté aux situations de communication	1	2	3	4	NO	NA
16. se joint à une conversation ou quitte une conversation en cours de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
17. participe ou interagit de manière appropriée pendant des activités de groupe dirigées	1	2	3	4	NO	NA
18. participe ou interagit de manière appropriée pendant des activités de groupe non dirigées	1	2	3	4	NO	NA
19. utilise des moyens de communication (courrier électronique, téléphone, répondeur) de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
20. répond aux présentations ou présente autrui	1	2	3	4	NO	NA
21. a recours à des stratégies adaptées pour attirer l'attention	1	2	3	4	NO	NA
22. utilise des stratégies appropriées pour réagir à une interruption ou pour interrompre autrui	1	2	3	4	NO	NA
<b>Sous-totaux</b>						

Voir la suite au verso.



Copyright © 2004, 2003 par NCS Pearson, Inc. Traduction française et adaptation canadienne copyright © 2009 par NCS Pearson, Inc. Traduction et adaptation par Pearson Canada Assessment, Inc. sous licence. Tous droits réservés.

Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite ou transmise sous quelque forme que ce soit ou par quelque moyen que ce soit, électronique ou mécanique, y compris la photocopie, l'enregistrement ou l'utilisation de systèmes d'emmagasinage et de récupération de l'information, sans la permission écrite de l'éditeur.

Pearson, PsychCorp, le logo PSI et CELF sont des marques de commerce de Pearson Education, Inc. ou de ses affiliés, déposées aux États-Unis d'Amérique ou dans d'autres pays.

Pour commander des Échelles d'évaluation d'observations du CELF<sup>CDN-F</sup>, appelez le 1-866-335-8427.

ISBN 077475684-5



9 780774 756846

## Profil pragmatique (PP) – suite

### S'informer, fournir ou répondre à de l'information :

Le participant

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	NO-Non Observé	NA-Non Approprié
23. fournit de l'information ou s'informe en utilisant un langage approprié	1	2	3	4	NO	NA
24. fournit de l'information ou s'informe sur l'horaire d'événements	1	2	3	4	NO	NA
25. fournit de l'information ou s'informe sur les raisons ou les causes d'événements ou de choix	1	2	3	4	NO	NA
26. demande de l'aide à autrui de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
27. offre de l'aide à autrui de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
28. donne un conseil ou réagit à un conseil ou à une suggestion de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
29. demande la permission à autrui lorsque cela est requis	1	2	3	4	NO	NA
30. exprime son accord ou son désaccord en le formulant dans un langage approprié	1	2	3	4	NO	NA
31. demande des précisions lorsqu'il (ou elle) ne comprend pas, ou lorsque la situation est incompréhensible	1	2	3	4	NO	NA
32. accepte ou refuse des invitations en utilisant un langage approprié	1	2	3	4	NO	NA
33. amorce des négociations verbales et non verbales ou y répond de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
34. rappelle à autrui ou répond aux rappels d'autrui de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
35. demande à autrui de modifier ses actions ou son comportement en formulant la demande de manière appropriée (s'il te plaît, arrête de taper ...)	1	2	3	4	NO	NA
36. présente des excuses ou accepte les excuses d'autrui de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
37. réagit de manière appropriée lorsqu'on lui demande de modifier son comportement (en acceptant ou en refusant)	1	2	3	4	NO	NA
38. réagit à la taquinerie, la colère, l'échec ou à la déception de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
39. exprime ou répond à des expressions d'affection ou d'appréciation de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
<b>Sous-totaux</b>						

### Habiletés de communication non verbales :

Note : Les habiletés non verbales peuvent être : saluer quelqu'un de la main, rappeler quelque chose à quelqu'un en le signalant par le geste, ou acquiescer par un mouvement de tête.

Le participant décode et interprète les messages non verbaux suivants de manière appropriée :

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	NO-Non Observé	NA-Non Approprié
40. messages faciaux (mimiques)	1	2	3	4	NO	NA
41. langage corporel	1	2	3	4	NO	NA
42. intonation de la voix	1	2	3	4	NO	NA

Le participant montre une utilisation appropriée des messages non verbaux suivants :

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	NO-Non Observé	NA-Non Approprié
43. messages faciaux (mimiques)	1	2	3	4	NO	NA
44. langage corporel	1	2	3	4	NO	NA
45. intonation de la voix	1	2	3	4	NO	NA
46. exprime des messages non verbaux de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
47. utilise des messages non verbaux adaptés à la situation	1	2	3	4	NO	NA
48. ajuste la distance physique (en position assise ou debout) en fonction de la situation	1	2	3	4	NO	NA
49. utilise des messages non verbaux qui sont en rapport avec les messages verbaux	1	2	3	4	NO	NA
50. interprète l'état d'autrui en se référant aux indices non verbaux	1	2	3	4	NO	NA
51. perçoit et comprend la situation sociale et se comporte ou réagit de manière appropriée	1	2	3	4	NO	NA
52. comprend les règles établies ou implicites en milieu scolaire	1	2	3	4	NO	NA
<b>Sous-totaux</b>						
<b>Score brut</b>						

### 3. Grille réalisée pour cotation précise du récit

Structure du récit		
Résumé ou annonce		
De quoi s'agit-il ?	Résumé, une annonce, <b>une phrase courte expliquant ce qui va être raconté</b> <i>Ex : je vais vous raconter l'histoire de...</i>	
Les indications		
Les personnes « qui »	Pour coter, il faut pouvoir répondre à la question. <b>Si on peut répondre</b> , de n'importe quelle manière, <b>coter 2</b> . <i>Ex : dans un château ennemi → 2 points pour le lieu</i>	
Le moment « quand »		
Le lieu « où »		
Les activités « quoi »		
Les situations « comment »		
Développement		
Rivalité	Si le terme ou la <b>notion d'ennemi</b> apparaît.	
Attaque	Il faut qu'il y ait manifestation nette et précise du passage à l'acte	
Décès	Rappel : Vieil homme <b>ou</b> princesse	
Vengeance	Le terme « vengeance » doit apparaître	
Evaluation		
Externe	Commentaire, description de l'atmosphère, sentiments = <b>Ajout d'un point de vue</b>	
Enchâssée	Dialogue, <b>quelqu'un s'adresse à quelqu'un</b> (je ou tu)	
Par le fait	Une <b>action</b> doit apparaître, on attend un <b>verbe précis</b>	
Intensificateurs	Quantificateurs	Idée de grand nombre, de tout <i>Ex : toutes, quelques</i>
	Répétitions	Reprendre ses idées, parler plusieurs fois de la même chose, d'une action, avec les mêmes mots ou en des termes différents
	Rythme	Notion d'une apparition brusque, qui surgit. Élément qui vient interrompre le rythme <i>Ex : soudain, tout à coup</i>
Conclusion		
Résultat de l'histoire, dénouement	On comprend que c'est la fin de l'histoire. Il y a un résultat à l'action menée.	
Chute		
On signale que le récit est terminé, on rend la parole	<i>Ex : voilà, fin de l'histoire, c'est fini.</i>	

	Concordance des temps	Si l'histoire commence à l'imparfait, les actions doivent être au passé simple.
	Scanseurs	Donne un <b>rythme régulier</b> , enchaînement au récit, <b>même les virgules comptent</b> .
Lexicale	Continuité thématique	Pas de changements de thème, une seule histoire (On attend au moins deux phrases).
	Reprise des synonymes	Au moins un nom doit avoir été repris par un autre synonyme. <i>Ex : Le participant n'utilise pas toujours le terme « guerre »</i>

Richesse du vocabulaire	
Pauvre	Emploi d'un vocabulaire très basique
Moyen	1 ou 2 mots élaborés
Riche	Plus de 2 mots élaborés

Cohérence	
De quoi on parle ?	Le thème peut-il être identifié facilement ? <b>Pour coter, on doit pouvoir se faire une phrase résumant plusieurs éléments</b>
Liens entre énoncés	Cohérent, <b>lien logique</b> entre les phrases.
Chronologie	Est-ce que les éléments de l'histoire <b>s'enchaînent correctement</b> ? Pas de retour en arrière, on ne doit <b>pas avoir besoin d'attendre à la fin</b> du texte pour comprendre un élément
Permanence du cadre	En lien avec continuité thématique, pas de changement de lieu inexplicé
Permanence des actants	N'utilise pas de déterminant défini sans indéfini avant <i>Ex : Ne doit pas dire « La sorcière » s'il n'en a pas parlé avant</i>
Prise en compte de l'implicite	Gestion du lien entre les énoncés (à mettre en lien avec l'item 2) Est-ce qu'on comprend pourquoi <b>chaque action</b> arrive. <b>Explications</b> de la survenue des personnages, des actions.

Syntaxe	
0 = mauvaise	Phrases agrammaticales ou absence de verbes, ou plusieurs fautes de syntaxe Pas d'élongations prépositionnelles Erreurs de genre Récit très bref
2 = faible	Phrases simple S/V/O +/- C.C. Peu d'élongations propositionnelles Récit assez bref Quelques erreurs de syntaxe Rythme haché Descriptif
4 = Normale	Présence d'élongations prépositionnelles Eventuellement quelques fautes sur le passé simple Quelques lourdeurs de style Récit assez long et informatif
6 = très bon récit	Récit très élaboré, style fluide Récit long Maxi 1 ou 2 erreurs sur le passé simple

## 4. Prospectus

### Infos importantes:

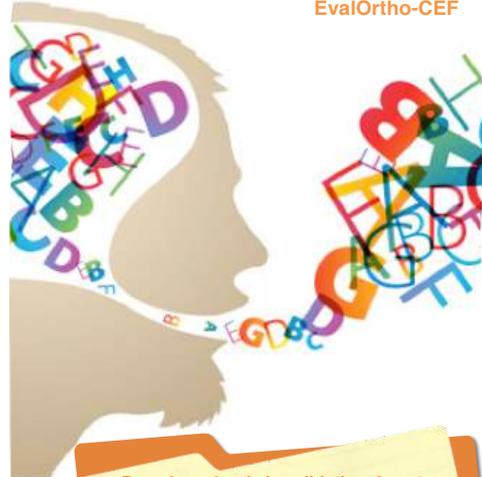
- \* C'est **nous** qui sommes évaluées sur le travail que l'on vous propose.
- \* Il ne s'agit **pas** de juger ce qui est dit.
- \* Tous les résultats seront rendus **anonymes**. Ainsi, aucun membre du CEF, ou toute autre personne, ne pourra avoir connaissance des réponses de chacun.

**Merci d'avance et  
à bientôt!**

**Julie et Maïna  
Étudiantes en  
orthophonie**

## Etude sur le langage oral

EvalOrtho-CEF



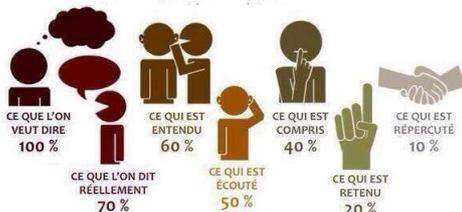
Dans le cadre de la validation de notre formation, nous menons une étude sur le langage des jeunes.

Nous étudierons les différentes façons de comprendre et de se faire comprendre en parlant: nous recherchons des participants de votre âge!

### Se faire comprendre...



C3 M355463 53RT 4 PR0W3R QV3 N0TR3  
35PR1T P3VT F41R3 D'1MPR35510N4N735  
CH0535 ! 4V D3BVT C'3T41T D'1FF1C1L3  
M415 M41NT3N4NT, 4 P4RT1R D3 C3TT3  
L16N3, V0TR3 35PR1T 3ST 3N TR41N D3  
L1R3 C3C1 4VT0M4T1QV3M3NT 54N5  
M3M3 Y P3N5ER. 50Y3Z F13R5 ! S3VL5  
C3RT41N3S P3RSONN3S P3VV3NT L1R3  
C3C1, R3P05TEZ-L3 51 V0V5 P0VV3Z  
COMPR3NDR3 C3 M355463, M41S N3  
D1T3S 4 P3R50NN3 C3 QV'1L S16N1F13.



### Nous vous proposons de nous aider à mener notre recherche

#### Pourquoi ?

Pour participer à une étude qui observe et analyse les moyens de communication, d'expression et de réflexion des jeunes.

#### Combien de temps ?

Environ 45 minutes

#### Pour faire quoi ?

Répondre à des questions et réaliser des activités que l'on pratique en orthophonie: raconter, écouter, donner des idées, répondre à des questions, etc.

#### Ok mais... L'orthophonie c'est quoi ?

L'orthophoniste soigne et accompagne les personnes (bébés, enfants, adolescents, adultes et personnes âgées) dans leurs manières de communiquer et de s'exprimer (à l'oral et à l'écrit).

## 5. Grille d'observation

### Grille d'observation: comportement non-verbal du participant

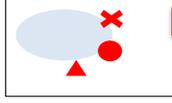
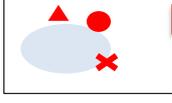
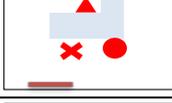
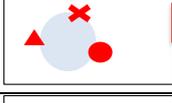
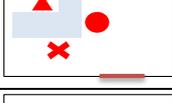
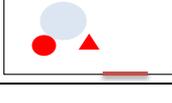
<u>Participant n°:</u>	<u>Lieu:</u>	<u>Date:</u>
<u>Orthophoniste:</u>	<u>Assistant:</u>	

		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Commentaires
<b>Communication non verbale</b>	Attentif					
	Fuite du regard					
	Mouvements (?)					
	Mimiques					
	Gestes parasites (tics)					
	Gestuel (?)					
	Signes de fatigue (préciser)					
	Autre (préciser)					
	Posture (à décrire)					
<b>Pragmatique</b>	Respect tours de parole					
	Gestion des silences					
	Autre (préciser)					



EvalOrtho-CEF

## 6. Positionnement durant entretiens

CEF	Pôle	Salle	Position
Combs-la-ville	Pédagogique	Du psychologue	
Epinay	Pédagogique	De réunion	
Hendaye	Administratif	De réunion	
Hôpital le Grand (1)	Administratif	Bureau du secrétariat	
Hôpital le Grand (2)	Pédagogique	Salle des éducateurs	
La Mazille	Pédagogique	D'entretiens	
Savigny-sur-Orge	Pédagogique	D'entretiens	

Légende :

-  ..... Table
-  ..... Porte
-  ..... Participant
-  ..... Examinatrice « testeur »
-  ..... Examinatrice « observateur »

---

## Annexe III : Annexes partie résultats

### 1. Tableaux de description de la performance

**Tableau 1.**

*Divergence à la moyenne et rangs centiles par rapport aux scores d'équivalence*

Score d'équivalence des composantes	Score d'équivalence des sous-tests	Divergence de la moyenne	Rang centile
145	19	+3 ET	99,9
130	16	+2 ET	98
115	13	+1 ET	84
100	10	Moyenne	50
85	7	-1 ET	16
70	4	-2 ET	2
55	1	-3 ET	0,1

**Tableau 2.**

*Lignes directrices pour la description de la performance et de la gravité du problème de langage*

Score des indices et des composantes	Classification	Moyenne associée
Plus de 115	Au-dessous de la moyenne	+ 1 ET et au-dessus de la moyenne
86 à 114	Moyenne	+/- 1 ET
78 à 85	Limite/léger	De - 1 à - 1,5 ET
71 à 77	Faible/modéré	De - 1,5 à - 2 ET
Moins de 70	Extrêmement faible/sévère	- 2 ET et en dessous

Source: Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2004). *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales, version pour Francophones du Canada (p92)*. Toronto: Pearson.

## 2. Fréquence d'apparition des réponses à la grille pragmatique

	Item n°	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
<b>Rituels et habiletés conversationnelles</b>	1		3	11	16
	2	1	7	14	9
	3	1	7	13	12
	4	2	11	8	9
	5	1	11	11	7
	6	3	9	12	6
	7	1	8	16	5
	8		13	11	6
	9		9	14	6
	10	4	10	5	8
	11		13	12	5
	12	2	7	12	8
	13	2	3	9	16
	14		7	13	9
	15	2	7	13	7
	16	3	12	8	7
	17		13	12	5
	18	1	14	12	3
	19		5	5	10
	20		6	16	6
	21	2	8	12	7
	22	1	11	11	6
<b>S'informer, fournir ou répondre à de l'information</b>	23		12	14	5
	24	3	7	15	6
	25		11	11	9
	26	3	15	6	5
	27	4	12	8	4
	28	3	12	11	4
	29	3	13	8	6
	30	4	15	6	5
	31		12	10	8
	32	2	13	9	6
	33	2	9	15	4
	34	2	11	10	7
	35	6	11	7	6
	36	4	13	5	8
	37	1	16	8	4
	38	5	11	9	5
	39	1	14	10	5
<b>Habiletés de communication non verbales</b>	40		10	12	6
	41	1	10	11	7
	42	1	8	12	8
	43	3	9	11	5
	44	2	11	12	5
	45	3	10	12	4
	46	3	14	9	4
	47	1	16	7	6
	48	4	8	12	6
	49	1	12	9	8
	50	1	8	13	7
	51	2	15	8	5
	52	4	7	7	9

---

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

Tableau 1. Facteurs de risque et de protection des enfants délinquants (Wasserman, 2006).....	24
Tableau 2. Constitution de l'échantillon par centre.....	33
Tableau 3. Participants répartis selon les tranches d'âges de la CELF. ....	35
Tableau 4. Figure 1.1 du manuel de la CELF.....	36
Tableau 5. Epreuves pour le calcul de chaque indice par niveau d'évaluation.....	38
Tableau 6. Description des lieux d'expérimentation. ....	46
Figure 1 : Répartition des trois groupes en fonction de la population totale de l'échantillon. ....	51
Figure 2 : Répartition des trois groupes par rapport à la moyenne de l'échantillon en fonction du score d'équivalence moyen à chaque épreuve du score du langage fondamental. ....	52
Figure 3 : Répartition des groupes par rapport à la moyenne de l'échantillon en fonction de leur moyenne obtenue à chaque indice.....	53
Figure 4 : Scores d'équivalence obtenus aux indices du langage réceptif et expressif en fonction du seuil de performance limite. ....	53
Figure 5 : Scores d'équivalence obtenus aux indices du contenu du langage et mémoire du langage en fonction du seuil limite de performance.....	54
Figure 6 : Répartition des trois groupes rapport à la moyenne de l'échantillon en fonction de leur moyenne obtenu à l'indice de mémoire de travail. ....	55
Figure 7 : Moyenne des scores obtenus à chaque section en écart-type .....	55

---

# TABLE DES MATIERES

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>2</b>
1 Université Claude Bernard Lyon1 .....	2
1.1 Secteur Santé : .....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies : .....	2
2 Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE .....	3
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>4</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>10</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>11</b>
<b>I Les enjeux du langage oral à l'adolescence</b> .....	<b>12</b>
1 Langage et adolescence .....	12
1.1 Le langage oral, un objet complexe à définir .....	12
1.2 Les troubles du langage oral .....	14
2 Evaluation du langage oral .....	15
2.1 Démarche d'évaluation en orthophonie .....	15
2.2 Matériel d'évaluation du langage oral chez l'adolescent .....	16
2.3 Evaluation du récit .....	17
2.4 Evaluation directe et indirecte .....	17
<b>II Langage et comportement de l'adolescent</b> .....	<b>18</b>
1 L'adolescence : des messages « agis » dans un contexte de fragilité .....	18
2 Troubles associés et diagnostic différentiel .....	19
2.1 Langage et difficultés comportementales .....	19
2.2 Langage et processus de symbolisation .....	19
2.3 Langage et récit de vie .....	20
3 Le cadre d'une institution comme lieu ressource .....	20
<b>III Santé publique auprès des mineurs sous main de justice</b> .....	<b>20</b>
1 Le système judiciaire des mineurs en France .....	20
1.1 Organisation du milieu carcéral .....	20
1.2 Les structures .....	21
1.3 La population des mineurs en CEF .....	22
2 Prévalence des troubles de langage oral dans la littérature étrangère .....	23
2.1 Facteurs de protection .....	23

---

2.2	Facteurs de risque .....	23
3	Troubles qui passent inaperçus .....	24
3.1	Troubles non détectés .....	24
3.2	Troubles masqués par d'autres troubles .....	24
3.3	Impact des troubles de langage au sein de cette population.....	25
4	Langage et promotion de la santé .....	25
4.1	Programmes d'intervention en orthophonie dans les pays anglo-saxons.....	25
4.2	Des prises de conscience en France .....	25
	<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....</b>	<b>28</b>
1	Problématique .....	29
2	Hypothèse générale.....	30
3	Hypothèses opérationnelles.....	30
	<b>PARTIE EXPERIMENTATION .....</b>	<b>31</b>
<b>I</b>	<b>Participants.....</b>	<b>32</b>
1	Choix des structures sélectionnées .....	32
2	Constitution de l'échantillon .....	32
2.1	Critères d'inclusion .....	32
2.2	Critère de non inclusion.....	32
2.3	Représentativité de l'échantillon.....	32
2.4	Participation de l'échantillon dans chaque centre .....	33
2.5	Balance bénéfiques/risques .....	33
3	Données épidémiologiques .....	34
3.1	Prise en charge orthophonique .....	34
3.2	Autres prises en charge : ORL, ophtalmologique, neuropsychologique ou autres.....	34
3.3	Parcours scolaire .....	34
3.4	Quotient intellectuel (QI) .....	34
3.5	Prise de psychotropes et médicamenteuse.....	34
3.6	Traumatismes crâniens.....	34
3.7	Antécédents psychologiques et psychiatriques.....	34
4	Caractéristiques des échantillons des tests utilisés.....	35
<b>II</b>	<b>Matériel utilisé .....</b>	<b>35</b>
1	L'évaluation du langage oral.....	35
1.1	Un processus d'évaluation selon quatre niveaux.....	35
1.2	Pertinence clinique .....	36

---

---

1.3	Administration .....	36
1.4	Modèle du processus à quatre niveaux.....	37
1.5	Description des épreuves selon les niveaux et les indices .....	38
2	Evaluation des compétences discursives.....	43
2.1	Evaluation de l'habileté discursive .....	43
2.2	2.2. Pertinence clinique .....	43
2.3	Description de l'épreuve .....	44
2.4	Administration .....	44
2.5	Score .....	44
<b>III</b>	<b>Procédure .....</b>	<b>44</b>
1	Organisation .....	44
1.1	Durée de l'étude .....	44
1.2	Partenariat avec les structures .....	44
1.3	Recrutement.....	45
1.4	Aspects réglementaires et éthiques .....	45
2	Méthode d'expérimentation .....	46
2.1	Examineurs .....	46
2.2	Lieux .....	46
2.3	Durée .....	47
2.4	Retour au participant après passation .....	47
3	Données recueillies .....	47
3.1	Passation des épreuves .....	47
3.2	Recueil des données .....	47
3.3	Cotation .....	47
4	Analyse des données .....	48
	<b>PRESENTATION DES RESULTATS .....</b>	<b>49</b>
<b>I</b>	<b>Résultats obtenus à l'évaluation .....</b>	<b>50</b>
1	Proportion de difficultés de langage oral .....	50
1.1	Scores obtenus à l'indice du langage fondamental (ILF) .....	51
1.2	Comparaison des indices du langage réceptif et expressif.....	53
1.3	Comparaison des indices de la mémoire du langage et du contenu du langage .....	54
1.4	Variation de l'indice de mémoire de travail en fonction de l'indice du langage fondamental	54
1.5	Evaluation des capacités discursives .....	55

---

1.6	Evaluation des capacités pragmatiques .....	57
2	Observations en situation d'évaluation.....	58
2.1	Communication et comportements non verbaux .....	58
2.2	Pragmatique de la communication.....	58
<b>II</b>	<b>Profils extrêmement faibles.....</b>	<b>59</b>
1	Participant n° 10 .....	59
2	Participant n° 13 .....	59
3	Participant n° 17 .....	60
4	Participant n° 22 .....	60
5	Participant n° 24 .....	61
6	Participant n° 27 .....	61
	<b>DISCUSSION DES RESULTATS .....</b>	<b>63</b>
<b>I</b>	<b>Confirmation des hypothèses.....</b>	<b>64</b>
1	Hypothèse générale : présence de difficulté de langage oral au sein de l'échantillon .....	64
2	Hypothèses opérationnelles.....	64
2.1	H1. Score du langage fondamental .....	64
2.2	H2. Comparaison des indices du langage expressif et du langage réceptif .....	64
2.3	H3. Comparaison des indices du contenu du langage et de la mémoire du langage .....	66
2.4	H4. Variation de la mémoire de travail.....	66
2.5	H5. Épreuve d'élaboration de récit.....	66
2.6	H6. Scores obtenus à la grille pragmatique .....	67
<b>II</b>	<b>Évaluation des mineurs en centre éducatif fermé .....</b>	<b>68</b>
<b>III</b>	<b>Implications .....</b>	<b>69</b>
1	Lexique et morphosyntaxe .....	69
2	Discours .....	70
3	Pragmatique .....	70
<b>IV</b>	<b>Limites de l'étude .....</b>	<b>71</b>
<b>V</b>	<b>Perspectives.....</b>	<b>72</b>
1	Une intervention orthophonique auprès de cette population ? .....	72
2	De quelle façon ? .....	72
<b>VI</b>	<b>Contre les amalgames.....</b>	<b>73</b>
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERENCES .....</b>	<b>75</b>
	<b>ANNEXES.....</b>	<b>81</b>

---

---

<b>Annexe I : Liste des sigles et des abréviations .....</b>	<b>82</b>
<b>Annexe II : Annexes partie théorique.....</b>	<b>83</b>
1. Etablissements privés et restrictifs de liberté pour mineur .....	83
2. Fiche de recueil d'informations sur les participants .....	84
3. Projet « PJJ Promotrice de Santé .....	85
<b>Annexe II : Annexes protocole .....</b>	<b>86</b>
1. Consignes des épreuves.....	86
2. Grille pragmatique de la CELF .....	88
3. Grille réalisée pour cotation précise du récit .....	90
4. Prospectus .....	92
5. Grille d'observation .....	93
6. Positionnement durant entretiens .....	94
<b>Annexe III : Annexes partie résultats .....</b>	<b>95</b>
1. Tableaux de description de la performance .....	95
2. Fréquence d'apparition des réponses à la grille pragmatique .....	96
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>97</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>98</b>

---

Maina BILBAO  
Julie PENAVAYRE

**ETUDE DE PREVALENCE DES DIFFICULTES DE LANGAGE ORAL AUPRES DE  
MINEURS EN CENTRE EDUCATIF FERME : UNE EVALUATION STANDARDISEE  
DES CAPACITES LANGAGIERES**

102 Pages

Mémoire d'orthophonie – UCBL- ISTR – Lyon 2016

---

**RESUME**

---

Les habiletés langagières des mineurs délinquants font l'objet de nombreuses recherches dans les pays anglo-saxons. Ces études révèlent que 30 à 50% de ces adolescents présentent des difficultés de langage oral (Davis & Sanger, 1991 ; Bryan, 2007 ; Snow & Powell, 2005, 2011 ; Gregory, 2011 ; Gregory & Bryan, 2012). En France, peu de données sont disponibles sur ce sujet. Ce présent travail vise à documenter le profil langagier des jeunes accueillis en centres éducatifs fermés (CEF). L'objectif est de recueillir des données significatives et pertinentes afin de sensibiliser entre autres les orthophonistes aux difficultés rencontrées par cette population. Pour cette étude, 32 mineurs âgés de 14 à 17 ans ont été évalués au moyen de 11 épreuves issues de la *CELF* (Semel, Wiig & Secord, 2004) et une épreuve d'élaboration de récit du *PELEA* (Boutard & Guillon, 2010). Ils ont été rencontrés dans 6 CEF de France répartis dans 3 régions : Aquitaine, Ile-de-France et Rhône-Alpes. Les résultats obtenus révèlent une proportion significative de difficultés langagières au sein de l'échantillon à hauteur de 62,5%. Les habiletés en langage réceptif sont moins bonnes que les habiletés en langage expressif. Plus précisément, le stock lexical est restreint, l'utilisation morphosyntaxique est incomplète et inadéquate. Enfin, l'échantillon se caractérise par une performance globale faible dans les domaines discursif et pragmatique. Cette recherche offre de nouvelles perspectives de réflexion autour de l'intérêt d'une évaluation et d'un suivi orthophonique des mineurs en situation restrictive de liberté, en partenariat avec les équipes, mais aussi en tant que relais de l'institution judiciaire.

---

**MOTS-CLES**

---

Langage oral, mineur délinquant, orthophonie, adolescence, évaluation, prévalence, établissements restrictifs de liberté

---

**MEMBRES DU JURY**

---

KERN Sophie  
HILAIRE-DEBOVE Géraldine  
VALVERDE Brigitte

---

**MAITRE DE MEMOIRE**

---

Agnès WITKO

---

**DATE DE SOUTENANCE**

---

30 Juin 2016