

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°3, Juin 2022

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Comité de lecture

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

SOMMAIRE

Problématique de l'atteinte des objectifs assignés dans l'enseignement de l'anglais au secondaire au Togo. Cas des écoles la Sagesse et la Clémence Divine situées à Lomé Afaïtom TEKPETI et Kokou AWOKOU.....	1
Facteurs d'abandon scolaire des enfants réfugiés maliens à Ouallam au Niger Ibrahima TRAORÉ et Abdoul-razak OUMAROU MOUMOUNI.....	17
Encadrement familial et performance scolaire des élèves du lycée municipal de Kononfla (côte d'ivoire) Loulou Nan GOMATHY SOUMAHORO.....	31
Enseignement-apprentissage de la démonstration par récurrence en série D au Burkina Faso Kirsi Jean-Pierre DOUAMBA et Sylvain KIENDREBEOGO	41
Gestion des élèves victimes de grossesses précoces ou non désirées dans les établissements publics d'enseignement post- primaire et secondaire Alphonse NAGNON et Yombo Paul DIABOUGA	55
Les jugements scolaires des élèves sur l'école primaire à Libreville. Analyse sociologique d'une expérience écolière Hermine MATARI.....	63
Contenus des programmes d'histoire et construction nationale au Gabon et au Sénégal. Contribution a une sociologie comparée des programmes scolaires en francophonie du sud Dany Daniel BEKALE.....	81
Les compétences et les usages numériques des étudiants de l'Université Thomas SANKARA Dimkêeg Sompasaté Parfait KABORÉ, P. Marie Bernadi OUEDRAOGO et Lucien ZAONGO.....	93
L'évolution du langage dans le handicap mental : cas de la trisomie 21 Gnamien Yao Sabine EHOUSSOU.....	109
À propos de l'Articulation Primaire & Secondaire : cas du Théorème de Thalès Alexandre David MOPONDI BENDEKO MBUMBU et Benjamin MUGARU DAWA.....	119

L'évolution du langage dans le handicap mental : cas de la trisomie 21

Gnamien Yao Sabine EHOUSSOU (Côte d'Ivoire)

E-mail : sabehoussou@gmail.com

Résumé

Nous présentons dans cet article, des résultats de recherche sur l'évolution du langage dans le handicap mental, principalement dans la trisomie 21. L'objectif est d'étudier les difficultés rencontrées dans le développement langagier de la personne porteuse de cette anomalie. Cette étude s'appuie sur les productions orales et écrites d'une enfant de 7 ans porteuse de trisomie 21. Les données obtenues avec elle sont constituées de productions orales et écrites. Suivie de l'année 2014 à l'année 2016 dans un centre d'éveil et stimulation pour enfants en situation de handicap, nous faisons une comparaison des productions obtenues la première et la dernière année de sa prise en charge. Les productions sont évaluées à l'aide d'une batterie adaptée à l'âge et aux difficultés de l'enfant.

Mots-clés : trisomie 21, handicap mental, système linguistique.

Abstract

We present in this article, research results on the evolution of language in mental handicap, mainly in trisomy 21. The objective is to study the difficulties encountered in the language development of the person carrying this anomaly. This study is based on the oral and written productions of a 7-year-old child with Down syndrome. The data obtained with her consist of oral and written productions. Followed from the year 2014 to the year 2016 in a center of awakening and stimulation for children with disabilities, we make a comparison of the productions obtained the first and the last year of its care. The productions are evaluated using a battery adapted to the age and difficulties of the child.

Keywords: trisomy 21, mental handicap, linguistic system.

Introduction

Le handicap mental selon l'Organisation Mondiale de la Santé se définit comme un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, de la motricité, des performances sociales et du langage. Autrement dit, il s'agit d'une déficience des fonctions mentales et intellectuelles qui entraînent des difficultés de réflexion, de compréhension et de conceptualisation conduisant automatiquement à des problèmes d'expression et de communication chez la personne atteinte. L'individu porteur de handicaps mentaux éprouve donc des insuffisances relatives à plusieurs niveaux. Il existe plusieurs pathologies qui constituent un handicap. La trisomie en fait partie. Pour Delamare (2006, p. 870), « *La trisomie est une anomalie génétique caractérisée par la présence, sur une paire de chromosomes, d'un troisième chromosome supplémentaire* ». Tous les chromosomes peuvent être concernés par cette anomalie ; lorsque la vingt et unième paire de chromosomes est atteinte, on parle de trisomie 21. Elle est également appelée syndrome de Down, car la description détaillée des personnes porteuses de trisomie fut l'œuvre de John Langdon Haydon DOWN en 1866. Il ressort de ces recherches que la trisomie 21 est une malformation congénitale due à la présence d'un chromosome surnuméraire sur la 21ème paire de chromosomes, c'est-à-dire, qu'au lieu

d'avoir deux chromosomes sur la 21^{ème} paire, on en trouve trois. L'individu trisomique possède donc au total 47 chromosomes au lieu de 46. Cette particularité dans la distribution chromosomique favorise certains maux liés au langage tant oral qu'écrit. Par ailleurs, la trisomie 21 est une malformation génétique généralement associée à un retard du développement psychomoteur et cognitif dans sa forme la plus classique, et donc à une déficience intellectuelle qui varie en fonction du degré d'atteinte. La déficience intellectuelle est définie comme un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif. Ce sont la communication, les compétences domestiques, les habiletés sociales, les aptitudes scolaires fonctionnelles. Selon Bailleul (2010, p. 21),

La trisomie 21 est la première cause génétique de retard mental. Le quotient intellectuel (QI) est très variable : il peut se situer entre 20 et 80 avec une moyenne de 40 à 45. Ainsi, les déficiences intellectuelles retrouvées chez les sujets porteurs du chromosome surnuméraire varient de légères à sévères.

Le langage, lorsqu'il est touché, constitue une entrave à la communication en société. Cette étude a pour objectif général d'étudier le langage de la personne porteuse de trisomie 21. Deux objectifs spécifiques découlent de cet objectif. Il s'agit dans un premier temps de décrire l'évolution du langage chez les enfants porteurs de trisomie 21 et de montrer, dans un second temps, les difficultés langagières qu'ils rencontrent. Cette recherche répond à la question de savoir comment évolue le langage dans la trisomie 21 et quels sont les domaines du langage qui constituent des étapes difficiles à franchir ? Avant de donner une réponse à ces questions, nous émettons l'hypothèse que les personnes porteuses de la trisomie 21 présentent des difficultés à tous les niveaux du système linguistique. L'élaboration complète de ce travail passe d'abord par une présentation des différentes étapes du langage du porteur de l'anomalie, ensuite par celle des matériels et méthodes utilisés pour le recueil des données et enfin, une analyse et une discussion sont faites au regard des résultats obtenus.

Trois étapes constituent le développement du langage chez le sujet porteur de la trisomie 21. Il s'agit de l'étape du babillage, de l'acquisition des sons et du lexique et de la syntaxe.

Le babillage est une suite de sons émis par les nourrissons sans liens avec des signifiés, mais qui comprennent déjà des consonnes et des voyelles. La production langagière au cours de cette période comporte tous les sons existants, même ceux qui ne font pas partie de la langue maternelle. En d'autres termes, tous les bébés du monde ont la capacité de prononcer tous les sons langagiers répertoriés. L'ordre d'acquisition de ces sons est semblable pour tous les enfants. I. Ammann (2012, p.14) évoque la situation de communication de l'enfant trisomique dès le berceau. Elle souligne à cet effet :

L'importance des premiers contacts visuels dans le pré-langage : le contact œil à œil comme précurseur du dialogue préverbal, le pointage et l'attention conjointe. Ces étapes sont essentielles, car elles vont amener l'enfant à adresser sa parole à quelqu'un, mais elles vont également permettre au parent d'interpréter le babil éventuel de l'enfant comme étant véritablement une parole.

Abordant dans le même sens, mais cette fois, en comparaison avec le langage chez un enfant sans handicap, J. A. Rondal soutient que

les premières manifestations expressives (cris, pleurs, borborygmes) ne diffèrent pas notablement chez le jeune enfant porteur d'une trisomie 21 et chez le bébé en développement normal sauf parfois une moindre réactivité et une intensité réduite des productions chez le premier. Il en va de même pour les premières phases du babillage.

Autrement dit, les enfants porteurs d'une trisomie 21 auraient un taux de babillage semblable à celui des enfants en développement normal. La production durant cette période

comporte tous les sons existants, même ceux qui ne font pas partie de la langue maternelle. Cependant, ce babillage peut être décalé de quelques mois en fonction des enfants.

Vers la fin de la première année, le babillage est plus clair et on constate la répétition intentionnelle de certaines sonorités. L'enfant a alors la possibilité de prononcer son premier mot.

Le système phonétique d'une langue correspond à l'ensemble des sons (voyelles et consonnes) de ladite langue. Décrire l'acquisition du langage est importante en ce qu'elle permet de comprendre le mécanisme du langage dans son ensemble et de résoudre, par là, des problèmes concernant les troubles du langage.

Le lexique concerne l'élaboration du stock des mots de la langue. Il est une étape importante dans l'acquisition du langage. « *Le développement lexical est un phénomène complexe et constitue à plusieurs égards, le fondement de l'acquisition ultérieure du langage* » (A. Blaye et P. Lemaire, 2007, p.31)

Selon A. Comblain et Thibault (2009),

le développement articuloire des enfants tout venant et de ceux porteurs d'une trisomie 21 est identique pendant la première année. Cependant, par la suite, le développement articuloire est plus lent et plus difficile pour les enfants porteurs de trisomie. En dehors de ce retard observé, la progression reste la même que pour celle de l'enfant tout venant.

Cette idée implique un accompagnement afin de renforcer l'acquisition des sons au-delà de la première année. Ces sons apparaissent progressivement selon le degré d'aperture pour les voyelles et les modes et lieux d'articulation pour les consonnes. C'est en cela que S. Maitrias établit l'acquisition des voyelles et consonnes à travers le point de vue de Smith et Oller (1981), qui stipulent que les voyelles antérieures et médianes /i/, /ɛ/, /y/, /a/, /e/, /ə/ et /ø/ sont les premières à apparaître tandis que les voyelles postérieures /u/, /o/, /ɑ/ et /ɔ/ restent moins fréquentes. Au niveau des sons consonantiques, les vélares /k/, /g/ sont les plus courants jusqu'au 6ème mois, la fréquence de ces sons diminue ensuite. Les consonnes occlusives labiales /p/ et /b/ ainsi que la nasale /m/ arrivent plus tard dans la première année de l'enfant. Les consonnes alvéolaires /s/, /ʃ/, /z/, /ʒ/ restent les plus délicates à acquérir, elles sont quasiment absentes au début du babillage pour devenir par la suite les consonnes les plus utilisées. Vinter & Rondal (2002) précisent que les enfants porteurs de trisomie 21 peuvent articuler l'ensemble des sons de la langue et peuvent les combiner entre eux.

J. Dubois et al., (1979, p.480) désignent la syntaxe comme « *la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles on combine en phrases les unités significatives* ». Cela implique un énoncé de deux mots au minimum. Or, dès les débuts de l'acquisition du langage, il n'existe aucune combinatoire lorsque l'enfant utilise des mots isolés. L'enfant acquiert la syntaxe par l'analyse de la régularité des structures qu'il entend et non par imitation ou par répétition.

Le retard perçu dans le développement langagier de l'enfant porteur de trisomie 21 ne réside pas qu'au niveau lexical. L'acquisition de la syntaxe est une étape difficile à franchir.

Par ailleurs, la compréhension constitue donc un point fort sur lequel toute interaction ou intervention thérapeutique peut se fonder.

1. Méthodologie

L'étape de la méthodologie présente le site de l'étude, la population source et l'échantillon de même que l'instrument de collecte des données et la méthode d'analyse.

1.1. Site de l'étude

Cette étude a lieu dans un centre d'éveil pour enfants en situation de handicap situé dans la commune de Yopougon en Côte d'Ivoire. Le Centre d'Éveil et de Stimulation pour Enfants Handicapés (CESEH) est situé au quartier Toit Rouge dans la commune de Yopougon entre le commissariat du 19ème arrondissement et le groupe scolaire SEGBE. Il est ouvert depuis 1997 dans le cadre du programme "enfants handicapés". Celui-ci est l'un des quatre programmes du Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE) qu'exécute l'Organisation Non Gouvernementale (ONG) Dignité et Droits pour les Enfants en Côte d'Ivoire (DDE-CI) dont elle est la partenaire. Le CESEH reçoit des enfants avec handicap âgés de 0 à 17 ans. Il est donc possible d'y trouver des enfants handicapés moteurs, intellectuels ou sensoriels.

1.2. Population d'étude et échantillon

La population source est l'ensemble des personnes porteuses de trisomie 21 fréquentant le CESEH. Pour réaliser cette étude, nous nous sommes penchées sur le cas de Ashley, une enfant de sept ans porteuse de la trisomie 21. Elle est régulièrement inscrite et suivie au CESEH depuis l'âge de cinq ans pour une rééducation du langage.

Nous choisissons Ashley en raison des progrès qu'elle a fait depuis son inscription dans le centre il y a deux ans. Les données obtenues avec elle sont constituées de productions orales et écrites.

1.3. Instrument de collecte des données et Méthode d'analyse

L'évaluation du langage oral concerne la capacité articulatoire à travers des épreuves imitatives, les capacités lexicales et morphosyntaxiques. Pour le recueil des données, nous utilisons la batterie d'évaluation de la morphosyntaxe (BEMS). Le choix de cette batterie est principalement lié à son contenu dont l'essentiel, pour nous, est la tranche d'âge concernée par son utilisation et son public cible. La BEMS s'adresse à tout élève de l'enseignement spécial de type 1 et 2 présentant des insuffisances, des difficultés ou des troubles d'acquisitions du langage, et ce, dès l'âge de trois ans. Il n'y a pas d'âge limite pour exploiter cette batterie. L'enseignement spécial est un enseignement réservé à toute personne présentant une arriération mentale légère, modérée ou sévère. En d'autres termes, toute personne présentant un retard du développement intellectuel est susceptible de subir les tests de la BEMS. Cette batterie comporte des exercices de répétition de sons (voyelles et consonnes), de syllabes et de mots ; la dénomination d'images intervient dans cette évaluation. Nous avons également exploité les réponses obtenues en situation de jeu avec Ashley. Le choix de cette méthode est en adéquation avec les recherches de I. Ammann (2012, p.67) pour qui, « l'idéal consisterait à observer l'enfant dans différents contextes de manière à évaluer son langage dans des situations variées ».

Les différentes réponses orales sont enregistrées à l'aide d'un dictaphone et transcrites grâce à l'alphabet phonétique international (API).

Les épreuves qui ont servi de support à l'évaluation du langage écrit sont la réécriture de chiffres, de phrase et la reproduction du dessin du bonhomme. L'objectif pendant cette évaluation est la réussite des épreuves, mais nous observons trois autres points. Il s'agit de :

- la posture ;
- l'attention ;
- la tenue de l'outil scripteur.

2. Résultats et Discussion

Les résultats obtenus sont présentés dans un tableau. Il s'en suit la discussion qui se fait au regard des objectifs et de l'hypothèse de l'étude.

2.1. Résultats

Le tableau ci-après présente les résultats obtenus sur une période de deux ans : l'an 2014 et l'an 2016.

Tableau 1 : Langage de Ashley (2014 et 2016)

		Année 2014	Année 2016
Langage oral	Aspects phonétiques	- Émission de quelques sons - Expression avec des gestes	- Difficultés articulatoires - Utilisation de gestes face à des difficultés d'énonciation
	Aspects phonologiques		- Désintégration phonémique
	Aspects lexico-sémantiques	- Vocabulaire pauvre marqué par des mots incompréhensibles et des répétitions ; - Bonne compréhension des consignes et ordres simples.	- Enrichissement progressif du lexique - Mots correctement utilisés ; - Bonne compréhension des consignes et ordres.
	Aspects morpho-syntaxiques	- Absence de phrases	- Mots mal formés - Construction de phrases simples
Langage écrit	Posture	Mauvaise	Améliorée
	Attention	Aucune	Bonne
	Tenue de l'outil scripteur	Refus de tenir l'outil et d'écrire	- Bonne tenue - Volonté d'écrire - Réussite des activités de psychomotricité

Source : Données de l'enquête

2.1.1. Le langage oral

Le langage oral de Ashley en 2014 révèle un lexique assez pauvre. L'utilisation de la négation est fréquente avec une abondance de l'adverbe de négation (non) à la vue de certaines images présentées. Il arrive aussi qu'elle ne donne aucune réponse bien que certains des entretiens soient dirigés. Les réponses qu'elle parvient à donner ne sont que la répétition de ce que nous disons. C'est le cas dans cet exercice de répétition :

Nous : **Il boit de l'eau** Ashley : [lo] 'l'eau'
 Nous : **Il mange un gâteau** Ashley : [to] 'to'
 Nous : **Il dort** Ashley : [dɔ :] 'dort'

Elle ne manifeste pas beaucoup d'intérêt à faire les activités proposées.

Il faut par ailleurs noter le caractère instable de Ashley pendant les activités. Elle refuse très souvent de travailler, il lui arrive de jeter certaines images que nous lui proposons.

Par ailleurs, il est vrai qu'à la vue de certaines images, Ashley ne donne pas de réponse, toutefois, elle comble ce vide par l'utilisation de gestes. Ainsi, à la vue de l'image désignant le pied, elle touche son pied ; il en est de même pour les doigts. Pour ce qui concerne la cuillère et l'assiette présentées sur des images, elle fait un geste de la main qui montre qu'elle est en train de manger.

Elle se montre néanmoins indifférente face à certaines images. Au-delà de ces faits, Ashley donne de bonnes réponses à la vue de certaines images telles :

Image présentant les yeux → réaction : [tʰzø] “ton zeu”

Image présentant un chien → réaction : [wo] “wo” pour signifier le cri du chien (l’aboïement).

Durant l’année 2014, l’on retient que Ashley a un vocabulaire pauvre marqué par la récurrence des mots incompréhensibles et des répétitions. Elle a néanmoins une bonne compréhension des consignes simples et des ordres. Il s’en suit, après cette évaluation, plusieurs séances de travail avec Ashley au cours desquelles, nous travaillons à la correction des difficultés qu’elle rencontre sur les plans phonétique, lexical, morphologique et syntaxique. Deux années plus tard, en 2016, une grande amélioration est observée dans le langage oral de Ashley ; elle s’exprime beaucoup moins avec des gestes ; utilise des mots-phrases bien que parsemés de difficultés articulatoires.

Dans l’exercice qui suit, Ashley est appelée à répondre à la question : « **que vois-tu sur cette photo ?** ».

Tableau 2 : exercice de construction de phrases

Réponse attendue	Transcription phonétique	Réponse de Ashley	Erreurs articulatoires
je vois une chaussure	/ ʒə vwa yn fosy:/	[fofy :]	[f] au lieu de [s]
je vois un chat	/ ʒə vwa fa/	[fa]	Aucune
je vois un couteau	/ ʒə vwa kuto/	[puto]	[p] au lieu de [k]
je vois une banane	/ ʒə vwa yn banan/	[panan]	[p] au lieu de [b]

Source : données de l’enquête.

La remarque faite est que Ashley ne fait pas de phrases. Elle donne correctement le nom des objets qui lui sont présentés sans toutefois construire de phrases. Des erreurs articulatoires sont également observées. En effet, certains sons sont substitués à d’autres.

2.1.2. Le langage écrit

Une nette amélioration est observée au niveau du langage écrit. De son refus de tenir l’outil scripteur en 2014, aujourd’hui, elle réussit certaines activités de psychomotricité telles que la reproduction des traits horizontaux et verticaux, des ronds). La posture est également améliorée.

Ashley rencontre encore des difficultés qui concernent la mémorisation des différentes activités menées. Le langage est par conséquent toujours retardé malgré sa volonté d’apprendre.

2.2. Discussion

Les résultats de cette étude renferment quelques faiblesses relatives à l’échantillon de l’étude, aux conditions dans lesquelles s’est déroulée la collecte des données, au traitement de ces données et à l’analyse des résultats obtenus. Ces résultats mettent en exergue les difficultés rencontrées par Ashley tant au niveau du langage oral qu’au niveau du langage écrit.

Les évaluations du langage oral ont concerné :

- la capacité articulatoire à travers des épreuves imitatives ;
- les capacités lexicales et morphosyntaxiques par le biais de la batterie d’évaluation morphosyntaxique.

Les productions de Ashley ont montré des erreurs de substitutions et des assimilations de sons ainsi que des erreurs relatives à la structuration des syllabes. Parmi les erreurs de substitutions, l’on retrouve la nasalisation, l’avancement et le retrait de certains phonèmes.

Exemples :

- cas de nasalisation de la consonne liquide l : « lion » [ljɔ̃] est prononcé « mion » [mjɔ̃]. Cette nasalisation résulte de l'assimilation de la voyelle (ɔ̃) par la consonne précédente (l)
- cas de retrait : le mot « cube » est prononcé [ky] «ku» au lieu de [kyb]
- le mot « gaffe » qu'elle prononce [ga] au lieu de [gaf]

Les erreurs touchant la structuration syllabique se sont résumées en

- la suppression de consonnes finales de mots. Ex : tulipe [tyli] ; omission de [p]

Cette suppression de la consonne finale C2 correspond à un type de processus phonologique. Elle est considérée comme une tendance à simplifier la structure syllabique.

Ces résultats démontrent une mauvaise formation des mots d'où des répercussions sur les productions lexicales. I. Amann (2012, p.51) explique ce résultat par deux raisons principales : « la première concerne la difficulté à mémoriser une suite de sons en vue de les reproduire et la seconde est relative à la difficulté à maîtriser les organes bucco-linguo-faciaux ». Elle souligne à cet effet que : « la langue, trop avancée, ne peut effectuer les mouvements fins derrière les dents (comme il se doit pour obtenir une articulation correcte). L'hypotonie des lèvres et du voile du palais s'ajoute à celle de la langue.

Dans cette étude, les difficultés rencontrées par Ashley relèvent de la difficulté à mémoriser les sons et les mots en vue de les reproduire. Elle s'exprime plus avec les gestes qu'avec la parole. Face à ces faiblesses langagières, Geroudet et Ronssin (2015, p.19) précisent que

de manière générale, dans une tâche de dénomination d'images, les enfants porteurs de Trisomie 21 utilisent davantage le geste manuel, associé ou non à la parole. Cette utilisation de la gestualité complète ou se substitue au langage verbal, mais contient des informations sémantiques cohérentes, démontrant une bonne compréhension des images à dénommer.

D'énormes difficultés définissent les habiletés graphomotrices de Ashley qui se penche ou se couche parfois pour écrire ; elle tient mal le stylo à bille et est quelque peu distraite lors des épreuves. Malgré sa volonté d'écrire, elle n'a pas réussi les épreuves de réécriture des chiffres, de la phrase et des voyelles du système phonétique français. Le constat fut le même avec la reproduction du « bonhomme ». Les difficultés observées dans le domaine du graphisme sont souvent des difficultés de réalisation technique. Celles-ci sont dues en grande partie aux troubles de préhension et/ou aux troubles de coordination œil-main. Par ailleurs, nous pourrions également expliquer ces difficultés par une insuffisance dans le suivi des personnes porteuses de l'anomalie. En effet, S. E. Ben Fadhel (1998, p. 216) soutient que dans l'acquisition de la lecture-écriture, l'environnement familial revêt une grande importance. Selon lui, « il détermine fortement la socialisation linguistique de l'enfant, et ce, avant même la scolarité officielle, avant, pendant et tout au long de celle-ci. ». En dehors du CESEH, l'environnement familial de Ashley ne s'implique pas dans son suivi langagier.

L'hypothèse émise dans ce travail stipule que, chez la personne porteuse de trisomie 21, des difficultés sont observées à tous les niveaux du système linguistique. En effet, cette étude permet de voir les problèmes langagiers de Ashley. Elle parle et écrit difficilement.

Au niveau du langage oral, les aspects phonétiques et phonologiques, morphologiques, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques sont perturbés. Les erreurs concernent principalement des substitutions et des assimilations de sons ainsi que des erreurs relatives à la structuration des syllabes. Les consonnes finales et les groupes consonantiques sont difficilement produits par Ashley. Ces fautes ont un impact immédiat sur la communication en ce sens que le langage verbal est empreint d'erreurs d'articulations ou se substitue, tant bien que mal, à un langage gestuel. La substitution de la gestualité au langage verbal trouve son

explication dans le fait que, lors de l'exécution de certaines tâches, les enfants porteurs de trisomie 21 utilisent davantage le geste manuel, associé ou non à la parole.

Avec le langage écrit, les évaluations révèlent que la posture et la tenue de l'outil scripteur sont améliorées ; de même, l'attention est, également, de plus en plus soutenue. Nous expliquons les difficultés de langage écrit par une insuffisance du suivi en dehors du centre. En effet, au domicile de l'enfant, il n'y a pas de suivi. Cette situation fait perdurer les difficultés. Par ailleurs, pour Fauvelle (1886 : 761), « *le langage écrit exige non seulement un centre moteur volontaire, mais un centre sensitif visuel qui permette l'écriture* ». L'on comprend donc que l'écriture est commandée par des aires du cerveau humain. Ainsi convient-il, pour le sujet porteur de l'anomalie, d'effectuer des analyses encéphalographiques en vue de connaître la cause des difficultés rencontrées et de mettre en place une prise en charge efficace et efficiente.

Conclusion

Cette étude a permis d'étudier l'évolution du langage chez un enfant porteur de trisomie 21 et d'en montrer les difficultés. Il ressort que, chez l'individu porteur de trisomie 21, la présence de déficience intellectuelle retarde les acquisitions langagières. L'acquisition et le développement du langage constituent un processus lent et difficile. Cette difficulté se manifeste à tous les niveaux du système linguistique. Il importe donc d'une part d'accueillir et de renforcer soigneusement toutes productions vocales apparaissant lors du développement langagier de manière à promouvoir le développement pré-langagier et langagier de l'enfant porteur d'une trisomie 21, même si, comme c'est le cas généralement, « *ce développement est lent et retardé et que l'on peut s'impatienter de ne pas voir apparaître aux âges habituels des comportements linguistiquement plus avancés* » (J. A. Rondal, 2009, p.72). Ces interactions ont un double rôle : elles favorisent un apprentissage des usages langagiers de son entourage et de sa communauté et facilitent l'intégration dans la société. D'autre part, il est primordial de connaître les aspects du langage touchés afin d'orienter la prise en charge qui doit être continue et régulière.

Références bibliographiques

- AMMANN Isabelle, 2012, *Trisomie 21, approche orthophonique. Repères théoriques et conseils aux aidants*, Bruxelles, édition de boeck, Collection, Guidances pour tous, 114p.
- BAILLEUL Noémie, 2010, *Intérêt de la Thérapie Mélodique et Rythmée dans la prise en charge du trouble de l'intelligibilité de l'adolescent et l'adulte porteur de trisomie 21*, Mémoire d'Orthophonie, Université Victor Segalen-Bordeaux, 141p.
- Disponible sur http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2010_BAILLEUL_NOEMIE.pdf
- [en ligne], consulté le 19 mai 2022 à 18h31.
- BEN FADHEL Slah Eddine, 1998, « L'acquisition du langage écrit : une affaire communautaire », in *Enfance*, n°2, pp. 213-219; doi : 10.3406/enfan.1998.3108
- Disponible sur http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1998_num_51_2_3108
- [En ligne], page consultée le 19 mai 2022 à 18 h25.
- BLAYE Agnès et LEMAIRE Patrick, 2007, *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, de boeck. 430 p.
- MAITRIAS Sarah, 2014, *Étude de l'évolution du babillage chez des enfants porteurs de trisomie 21 bénéficiant d'une intervention précoce avec indications comparatives en provenance d'enfants tout-venant appariés sur l'âge chronologique*, Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université de Franche-Comté, 108p.
- RONDAL Jean Adolphe, 2013, *La réhabilitation du langage dans la trisomie 21, Théories et Praxis*. France : Ortho édition, 72p.

-
- RONDAL Jean Adolphe, 2009, *Prélangage et intervention langagière précoce dans la trisomie 21*, Glossa, 107p.
- RONDAL Jean Adolphe, 1993, « Batterie d'évaluation de la morphosyntaxe, Développement Évaluation - Lignes d'action », in *Évaluation des aspects morpho-syntaxiques du langage des élèves de l'enseignement spécial de types 1 et 2 (handicap mental léger, modéré et sévère)*.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo