



# L'ORTHOPHONISTE

N° 433 | Novembre 2023

## La FNO

Unique syndicat représentatif  
d'orthophonistes

**Grâce à vous  
et pour vous !**

### EXERCICE LIBÉRAL

NGAP - Les forfaits

Le forfait d'aide à la modernisation et  
informatisation du cabinet professionnel

### FNO

Vos réponses  
au questionnaire  
sur l'adhésion  
à la FNO



# 23<sup>es</sup> RENCONTRES INTERNATIONALES D'ORTHOPHONIE 2023

## INTERVIEW

*de Christelle Maillart*



Réalisée par Géraldine Hilaire-Debove



**En quelques mots,  
peux-tu te présenter ?**

Je m'appelle Christelle Maillart, je suis logopède (l'appellation belge pour les orthophonistes). Je travaille en Belgique, à l'université de Liège où j'ai la chance de coordonner une équipe de recherche et de travailler en collaboration étroite avec la CPLU, notre clinique universitaire. Je participe aussi à la formation des logopèdes en enseignant dans les 5 années du master universitaire en logopédie de l'ULiège mais aussi régulièrement dans des formations continues en Belgique ou à l'étranger.



**En quelques lignes,  
peux-tu nous parler de ton parcours  
professionnel et de tes activités de  
recherche ?**

Après un master interuniversitaire en logopédie à l'UCL et l'ULB, j'ai obtenu en 1999 une bourse de doctorat du FNRS

(l'équivalent belge du CNRS) pour essayer de mieux comprendre l'origine des troubles morphosyntaxiques dans les troubles développementaux du langage (appelés encore « dysphasie »). À l'époque, c'était la première fois qu'une logopède obtenait une bourse du FNRS. Depuis heureusement, il y en a eu beaucoup d'autres ! J'ai soutenu ma thèse à l'UCL en 2003 sous la direction des Prs Michel Hupet et Marie-Anne Schelstraete. J'ai ensuite eu la chance de faire un post-doc à Paris, avec Christophe Parisse, dans le laboratoire de Claude Chevrie-Muller et Marie-Thérèse Le Normand et d'enseigner à l'université de Genève. En 2006, j'ai obtenu un poste académique à l'université de Liège, dans la faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation où j'ai toujours le grand plaisir de travailler. Nous y sommes plus d'une dizaine d'enseignants ou chercheurs ayant une thèse en logopédie, ce qui nous permet, en collaboration avec nos autres collègues de développer de nombreuses recherches, et donc d'avoir de nombreux doctorant-es, dans les différents champs de la logopédie.



**En quelques lignes,  
peux-tu présenter tes activités de  
recherche en lien avec la thématique  
des rencontres ?**

Le domaine qui m'occupe depuis bientôt 20 ans, c'est le trouble développemental langage chez l'enfant. Avec mon équipe, nous essayons de décrire et comprendre la façon dont il se manifeste en langue française, d'appréhender l'origine des difficultés d'apprentissage de la langue chez ces enfants mais aussi de mettre en place des interventions en prévention primaire (via des actions de sensibilisation et en outillant les professionnels de la petite enfance aux stratégies soutenant le langage), en prévention secondaire (via un soutien aux populations plus exposées au risque d'un développement langagier fragilisé) et en prévention tertiaire (lorsque les troubles langagiers sont identifiés). Cela me conduit à travailler avec différents lieux de vie et d'apprentissage de l'enfant, que ce soit les crèches, les écoles maternelles ou bien sûr, les centres de prise en charge en orthophonie.

Merci Christelle ! À très bientôt aux Rencontres !



## L'évaluation du langage oral en Nouvelle-Calédonie

Un mémoire d'orthophonie propose une épreuve de dénomination avec des items adaptés

Athénaïs Cazaux, orthophoniste, ERU 25 du Lurco

**A**ctuellement orthophoniste et originaire de la Nouvelle-Calédonie, j'ai pu constater pendant mes études, plus particulièrement durant mes stages effectués sur l'île, que les praticiens rencontraient de multiples difficultés lors de l'évaluation langagière. Il a été objectivé en effet que certains outils d'évaluation et les normes prenant pour référence le « français standard » demeurent inadaptés pour le territoire néo-calédonien (Berrar, 2019). Il s'avérait fondamental de reconstruire la démarche évaluative du langage de la population néo-calédonienne, en particulier de son niveau lexical, puisque cette dernière parle un français bien spécifique et baigne dans une culture très différente de la culture métropolitaine. Profitant de l'occasion de la rédaction de mon mémoire de fin d'études, j'ai été accueillie au sein de l'ERU 25 du Lurco, consacrée aux études sur le multilinguisme et le multiculturalisme, avec comme directrice de mémoire Sophie Joly-Froment.

J'ai ainsi travaillé à la création d'un **test de dénomination orale d'images adapté au contexte sociolinguistique** de cet archipel dans le cadre de l'évaluation du langage oral chez l'enfant. Mon test est destiné plus précisément aux enfants résidant en Nouvelle-Calédonie et scolarisés à partir de la petite section de maternelle jusqu'en classe de CM2 (enfants âgés entre 3 et 11 ans).

Pour choisir mes items, je me suis appuyée sur la trame de la batterie de l'ELO (Évaluation du langage oral de Khomsi, 2001). J'ai donc sélectionné cinquante items possédant les mêmes catégories sémantiques que l'ELO (« instruments de musique », « outils », « moyens de transport », ...) et possédant les mêmes variables psycholinguistiques liées au concept. Ces variables ont été définies grâce au travail d'Elisa Govan qui a créé une base lexicale recensant les mots les plus disponibles dans le vocabulaire des Calédoniens (Govan, 2021). En outre, les items qui n'ont pas pu être sélectionnés grâce à cette base ont été choisis en faisant appel à la « fréquence

subjective » qui « renvoie à une estimation subjective de la fréquence de rencontre de tel ou tel mot dans le langage parlé et/ou écrit » (Bonin, 2013).

Afin que le test soit adapté à l'ensemble des jeunes enfants qui résident sur l'île, toutes origines confondues, alors qu'ils ne reçoivent pas le même bagage culturel et linguistique, j'ai décidé de décomposer les items de la façon suivante : onze items jugés réellement typiques de la culture calédonienne ont été sélectionnés (exemple : le mot « claquette » qui désigne la « tong »). Six termes de culture générale viennent s'ajouter à la liste, c'est-à-dire des termes moins spécifiques à l'île mais plus en lien avec la culture générale, qui correspondent à des données extérieures à cette culture (exemple : le mot « zèbre »). Enfin, tous les autres concepts sont des termes prenant pour référence des entités que l'on retrouve sur le territoire mais qui ne sont pas spécifiquement en lien avec le contexte local (exemple : le mot « fourmi »).



Dans un second temps, mon test a fait l'objet d'un questionnaire évaluatif adressé aux orthophonistes exerçant sur l'archipel afin d'apporter des pistes quant à l'amélioration éventuelle de ce dernier. Je leur ai donc suggéré de répondre, pour chacun des items, à la question suivante : « Est-ce que l'item vous semble adapté à un test de dénomination à destination d'enfants résidant en Nouvelle-Calédonie ? ». Les illustrations ne leur ont pas été proposées afin que cela n'influence pas leur choix.

En analysant les réponses obtenues, mon test semble avoir satisfait les professionnelles et répondu à leurs attentes dans la globalité. Certains items ont été jugés toutefois moins adaptés que d'autres à un test de dénomination néo-calédonien (exemple : le mot « tronçonneuse » qui a obtenu seulement 55,6 % de satisfaction par les orthophonistes qui l'ont jugé pour la plupart inadéquat à un test à destination d'enfants).

Au dernier plan, tous les items de mon test ont été illustrés par Naëlle Giroud. En voici une grande partie :



Bien que ce travail soit une première pierre à l'édifice, il serait intéressant de créer un outil complet d'évaluation du langage spécifiquement pensé pour les jeunes néo-calédoniens puisque la composante lexicale n'est pas la seule à avoir montré des particularités. Évidemment, l'étalonnage de ce test sur un échantillon d'enfants calédoniens aurait besoin de voir le jour de manière à disposer d'un outil utilisable par les orthophonistes de l'archipel.



## Bibliographie

- Berrar, S. (2019). « Enquête sur l'influence des spécificités culturelles et linguistiques dans la pratique orthophonique en Nouvelle-Calédonie. Orthophonie transculturelle : la prise en soin d'un patient néo-calédonien » (mémoire d'orthophonie - Université de Picardie).
- Khomsi, A. (2001). Manuel de l'ELO (Évaluation du langage oral. Les Éditions du centre de psychologie appliquée (ECPA)).
- Govan, E. (2021). « Comparaison de listes de mots calédoniennes et métropolitaines pour l'élaboration d'une base de données lexicales en fonction de variables psycholinguistiques influençant la dénomination orale » (mémoire d'orthophonie - Université de Poitiers).
- Bonin, P. (2013). *Psychologie du langage : la fabrique des mots*. De Boeck supérieur.

## WEBINAIRE

UNADREO

LURCO

L'apprentissage lexical  
dans le trouble développemental  
du langageComprendre les paramètres d'influence  
et les répercussions cliniquesSophie Joly-Froment, secrétaire générale  
adjointe de l'Unadreo

“ Mardi 12 septembre, c'était la rentrée des webinaires du Lurco. À cette occasion, l'Unadreo avait invité Estelle Dauvister, logopède et chercheuse post-doctorante à l'université de Liège qui a présenté son travail portant sur l'apprentissage lexical dans le trouble développemental du langage (TDL). Il s'agissait de comprendre quels sont les paramètres d'influence d'apprentissage du lexique dans les TDL et surtout, quelles en sont les répercussions cliniques.


**Le lexique, c'est difficile**

La prise en charge du lexique est le « vilain petit canard » de l'orthophonie-logopédie car il est réputé difficile à travailler et à améliorer :

par où commencer ? ;

ce qui est fait en séance est-il généralisable ? ;

combien de temps et comment faut-il le travailler ?

Pourtant, il mérite qu'on s'y intéresse et que l'on amorce une réflexion sur les conceptions que l'on peut avoir sur le sujet.



Le lexique vu par les orthophonistes présents au webinar



## Importance du vocabulaire dans le développement des enfants

Le vocabulaire est important car il est un bon prédicteur de la réussite scolaire ultérieure, notamment des capacités en lecture. Il a donc un impact sur la réussite scolaire et les apprentissages académiques. De plus, il existe des liens entre la composition du lexique précoce et les capacités lexicales ultérieures. S'il y a fragilité du lexique dans la petite enfance, il y a un risque que cela persiste s'il n'y a pas d'intervention précoce.

Le niveau de vocabulaire est aussi l'un des meilleurs prédicteurs en termes de réponse à l'intervention. Les prises en soin mises en place vont être d'autant plus efficaces que l'enfant a un niveau de vocabulaire élevé. À ce jour, cela a été montré chez les enfants de 4 à 6 ans au cours d'interventions indirectes, c'est-à-dire ciblées sur les parents et l'amélioration du langage via la reformulation avec un travail sur les cibles morpho-syntaxiques. Les auteurs

ayant travaillé sur ce point ont constaté que les effets les plus importants sont présents chez les enfants ayant les meilleures habiletés langagières. De plus, les enfants présentant un bon niveau de lexique réceptif ont plus de chance de mieux développer leur vocabulaire expressif que ceux ayant déjà une fragilité au niveau du vocabulaire réceptif. Évidemment, le degré de sévérité des troubles reste le plus grand prédicteur de réponse à l'intervention.



## Caractéristiques du vocabulaire dans le TDL

En cas de TDL, souvent, il y a tellement d'autres choses à travailler (difficultés phonologiques, morphosyntaxiques...) qu'on a tendance à moins s'intéresser au lexique. D'autant plus que, au cours du bilan, on constate qu'en vocabulaire, les enfants avec TDL ne s'en sortent pas si mal que ça, comparativement aux autres domaines du langage. Or, souvent, les enfants avec TDL présentent aussi des difficultés lexicales. En effet, quand on observe plus précisément leurs compétences lexicales, on note différents points :

- un stock lexical réduit en réception et production, au niveau du nombre de mots mais aussi de la richesse des représentations sémantiques et de l'usage des mots qui n'est pas toujours correct (contexte d'utilisation pas toujours adapté) ;
- un apprentissage de nouveaux mots malaisé avec des difficultés dans l'apprentissage des étiquettes (forme phonologique) et des associations forme-sens.

Et surtout, il s'agit d'enfants qui connaissent des faiblesses dans les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage du lexique : ressources de traitement et de l'apprentissage statistique. Il s'agit de la manière dont l'enfant utilise des éléments récurrents dans son environnement pour en tirer des généralités et mettre en place un apprentissage.

Les fragilités se retrouvent aussi en mémoire de travail, vitesse de traitement et fonctions exécutives.



## L'apprentissage de nouveaux mots

Apprendre des associations entre forme et sens implique des processus, tels que :

- les processus attentionnels et les ressources de traitement qui interviennent dans le temps immédiat et situationnel de l'apprentissage, soit la rencontre d'une association forme-sens. Par exemple, c'est ce qu'il se passe en séance lorsque l'on présente à l'enfant une image qu'on nomme au fur et à mesure. Ce n'est pas parce que l'enfant a réussi à ap-

prendre dans ce contexte de nouveaux mots qu'il va les mémoriser sur le long terme. Il faut que d'autres processus interviennent :

- les mécanismes d'apprentissage statistique qui interviennent dans le temps « cross-situationnel », c'est-à-dire que, d'une situation à l'autre,

ce sont les mêmes mécanismes qui vont se mettre en place et permettre à l'enfant d'apprendre les nouveaux mots. Au fur et à mesure des situations qu'il rencontre, il va piocher les informations nécessaires au développement de son lexique. C'est ce qui va permettre à l'enfant de mémoriser sur le long terme.



### Les inférences statistiques

Il est possible de comprendre la constitution de l'apprentissage lexical avec l'approche bayésienne. Pour apprendre de nouveaux mots, l'enfant va utiliser ses connaissances a priori (connaissances des mots, des règles de la langue, du monde) puis générer des hypothèses. Ensuite, il va rechercher des indices dans son environnement (ce qu'il aura observé en termes de régularités = apprentissage statistique) en réévaluant les hypothèses par rapport aux informations dont il dispose.

Il combine donc ses connaissances et son environnement pour faire des inférences et déduire l'hypothèse la plus vraisemblable compte tenu de cela.

Les connaissances a priori de l'apprenant peuvent diriger les ressources attentionnelles, c'est-à-dire que si l'enfant a entendu 3 fois le mot « chien », à la 4<sup>e</sup> il va pouvoir attirer directement son attention sur le chien quand il entend le mot « chien » et non plus sur la niche ou un autre animal.

Ainsi, on peut se poser la question de comment rééduquer le lexique ? En ef-

fet, il serait intéressant de partir sur du lexique déjà connu, sur les connaissances que l'enfant possède déjà plutôt que de lui faire apprendre une liste de mots inconnus de lui.



## Apprendre un mot : d'un apprentissage spécifique à un apprentissage généralisable

Des auteurs ont proposé un modèle décrivant un processus en 4 étapes permettant d'apprendre de nouveaux mots :

1. L'enfant lie une forme spécifique avec un référent spécifique ; par exemple : balle = ce avec quoi il joue à la crèche ».
2. À force d'être confronté à d'autres objets qui portent le même nom, l'enfant comprend que le mot « balle »

est utilisé pour tous les objets qui ont une forme ronde et que donc, il n'est pas obligé de lier un mot à un référent spécifique mais peut l'utiliser dans de nouveaux contextes, en fonction de ce qu'il a déjà appris, tant qu'il y a des caractéristiques communes.

3. Une fois que l'enfant a acquis suffisamment de connaissances, il admet que les objets sont définis par leur

forme, ce qui va lui permettre d'enclencher un processus d'apprentissage plus rapide.

4. À ce dernier stade, il va apprendre une série de règles sur la manière dont les mots définissent l'environnement et pouvoir faire des généralisations dans un environnement plus global en utilisant les connaissances apprises dans des contextes spécifiques.

## Deux obstacles potentiels dans le TDL

Les enfants présentant un TDL connaissent moins de mots et acquièrent les règles de catégorisation plus tardivement que les enfants au développement normo-typique ; l'apprentissage de mots nouveaux semble donc plus compliqué. L'autre obstacle concerne l'apprentissage statistique puisque l'enfant avec TDL a plus de mal à détecter des récurrences dans son environnement.

Quelles sont alors leurs capacités d'inférence ? Peuvent-ils réaliser des inférences inductives aussi bien que leurs

pairs dans le contexte d'apprentissage de mots ? C'est ce sur quoi a porté le travail de thèse d'Estelle Dauvister, dirigée par Christelle Maillart.

Deux questions se sont dégagées :

1. Quelle est l'influence des connaissances préalables de l'enfant sur son apprentissage et la réalisation d'inférences ?
2. Un enfant TDL peut-il apprendre les règles de catégorisation basées sur une caractéristique ou plus aussi bien que ses pairs ?

On sait que l'enfant avec TDL a des connaissances préalables évaluées lors des épreuves lexicales et, souvent ses résultats ne sont pas si mauvais. Mais qu'en est-il quand on lui propose des mots pour lesquels il n'a pas de connaissance préalable ? Estelle Dauvister a cherché à savoir si les enfants TDL peuvent mettre en place des catégorisations basées sur plus d'une caractéristique, perceptives (objets) ou relationnelles (pour des mots autres que des objets, nécessitant de faire une relation avec l'environnement).



### Étude 1

Les participants à l'étude étaient des enfants présentant un TDL sévère et des enfants tout-venant, tous d'âge scolaire et présentant un bon niveau de raisonnement non-verbal.

Il s'agissait pour l'enfant, parmi des catégories familières (ici, des oiseaux, des légumes, des véhicules) et non familières ou artificielles (ici, des extra-terrestres) d'appliquer un même mot à de nouveaux exemplaires d'une même catégorie.



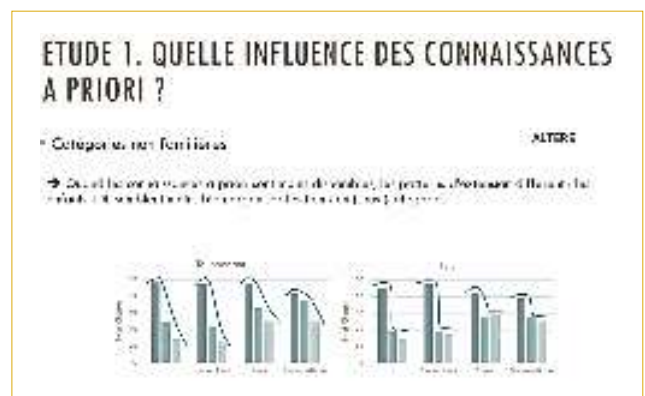
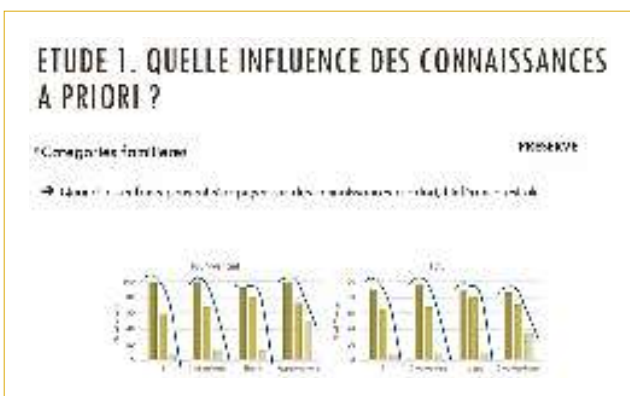
Une consigne était proposée aux enfants : « ici, c'est un 'mopi'. Peux-tu trouver les autres 'mopi' en-dessous ? »

quand les enfants TDL peuvent s'appuyer sur des connaissances a priori, l'inférence est de bon niveau, similaire à leurs pairs.

Étaient ensuite analysées les réponses de chaque enfant en fonction des catégories sous-ordonnées (similitudes perceptives les plus fortes), des catégories de base (correspondant par exemple au niveau 'oiseau') et des catégories super-ordonnées (catégorie générale : animaux...), ceci pour les mots familiers et les extra-terrestres.

En revanche, les résultats diffèrent en ce qui concerne les catégories non familières (donc les extra-terrestres) : quand les connaissances a priori sont moins disponibles, les enfants avec TDL semblent moins bien organiser les items en catégories et sous-catégories. Ils utilisent davantage, voire essentiellement le critère perceptif 'couleur' avec des difficultés à s'en détacher.

Les résultats ont montré que, pour les catégories familières,



Comparaison enfants tout-venant (à gauche) et enfants avec TDL (à droite).

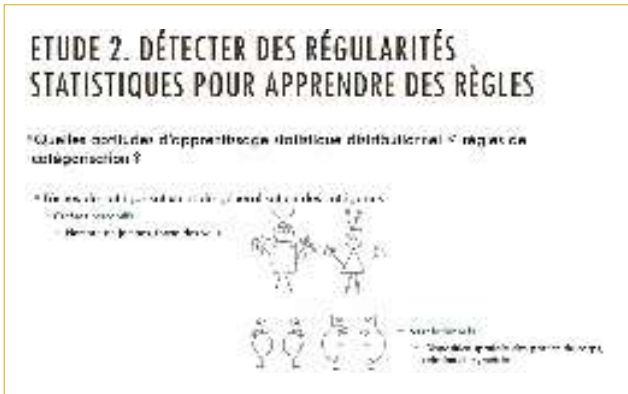




## Étude 2

Il s'agissait de déterminer comment des enfants présentant un TDL détectent des régularités statistiques pour apprendre des règles : quelles aptitudes d'apprentissage statistique distributionnel développent-ils pour créer des règles de catégorisation ? Pour cela, des tâches de catégorisation et de généralisation de catégories ont été proposées en utilisant des catégories basées sur des critères perceptifs ou relationnels.

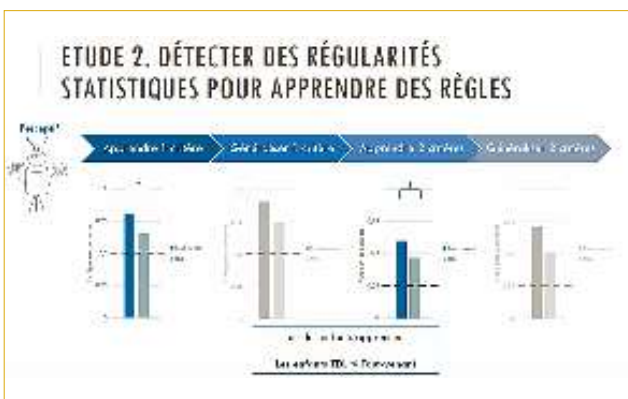
Puis, une fois un premier critère dégagé, l'enfant devait en ajouter un deuxième afin d'observer comment, à partir d'une catégorie générale, il était capable de recréer une nouvelle catégorie, de se détacher d'une information pour préciser une représentation.



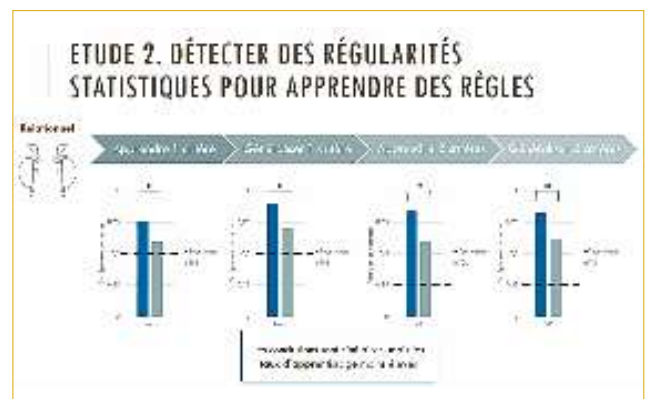
La tâche consistait à retrouver les extra-terrestres présentant un critère similaire. Par ex : « voici 'mopi', à ton avis qui est l'autre 'mopi' ? ».



Dans le cas de cette illustration, un premier critère à respecter était le nombre de jambes.



Pour ce qui est des **critères perceptifs**, les résultats montrent que tous les enfants apprennent, qu'ils soient normo-typiques ou TDL ; en revanche, les TDL apprennent un peu moins bien, de façon plus lente, avec des représentations moins précises. Concernant la généralisation des critères, les scores augmentent pour de nouvelles catégories de même structure. Il y a donc généralisation d'une règle apprise à condition que la structure soit la même (mêmes critères).



Pour ce qui est des **critères relationnels**, les conclusions sont semblables mais les taux d'apprentissage moins élevés. Il est donc plus compliqué d'apprendre une caractéristique relationnelle qu'une caractéristique perceptive.

Mais, une fois que l'on connaît ces résultats, que faire en séance ?



## Faut-il « rééduquer » le vocabulaire ? Et comment faire ?

Avant toute chose, il faut l'**évaluer** et cela n'est pas si simple que ça. En effet, dans les épreuves, les TDL ne sont pas mauvais aux tests car on leur présente des catégories très concrètes, les épreuves comprenant surtout des catégories d'objets et encore peu de verbes ou d'adjectifs même si elles se développent...

D'où l'intérêt d'évaluer la connaissance des différents types de mots, soit les noms d'objets (catégories concrètes) et les noms d'autres catégories dont des termes relationnels. Il s'agit donc d'observer, au cours de l'évaluation, quelles sortes de mots l'enfant utilise, en tenant compte aussi de la fréquence des mots et de l'utilisation qui en est faite. La piste de l'évaluation dynamique (en langage spontané, en demandant à raconter une histoire...) est donc intéressante dans une telle situation ; des études et développements de tests allant dans ce sens sont d'ailleurs en cours.

Pour **travailler le vocabulaire**, il faut sortir de la conception commune que l'on peut avoir, à savoir, rééduquer en faisant apprendre un ensemble de mots, et essayer de sortir de la première phase d'apprentissage où l'enfant va lier un terme à un référent spécifique pour aller petit à petit vers une étape visant à aider l'enfant à lui faire comprendre ce qui est commun aux différents éléments qu'on lui présente pour qu'il dégagne plus de règles, au lieu d'apprendre de façon arbitraire. Il s'agit donc de faire des liens avec ce qui a déjà été appris pour aider l'enfant à aller chercher les indices communs dans son environnement.

On peut ainsi dégager quelques généralités :

- réduire l'implication des ressources de traitement, donc diminuer la complexité au moins dans un premier temps. Il faut se demander comment mettre l'enfant dans une situation où il n'est pas au maximum de ses capa-

ités de recrutement (proposer des consignes simples, par exemple, afin qu'il ne se retrouve pas en surcharge si la consigne est trop complexe) ;

- cibler des catégories variées, des mots de différentes natures ;
- proposer l'information en contexte et donc sortir des situations artificielles.

Comme l'on sait que les enfants TDL présentent des difficultés d'apprentissage statistique donc de l'apprentissage implicite et qu'ils ont besoin d'aller piocher dans leurs connaissances préalables, il s'agirait d'optimiser la manière dont on présente les activités pour optimiser l'apprentissage. Ainsi, il est important de présenter un nouveau mot de la façon la plus explicite possible. Effectivement, certains facteurs permettent d'optimiser la façon dont on structure l'input proposé.

Ces facteurs ont à voir avec la variabilité, la fréquence, la multimodalité, la distribution et l'explicitation.

The screenshot shows a Zoom meeting interface. The main window displays a presentation slide with the following content:

**MISE EN SITUATION ...**

Vous recevez une invitation mystérieuse dans votre boîte mail un mardi soir...

The slide features a central diagram with three nodes connected by lines:

- Top node:** A circular icon containing a group of people. Next to it, the text reads: "Probabilité : ↑" and "Vraisemblance : ↓".
- Left node:** A circular icon of an envelope. Next to it, the text reads: "Probabilité : ↓" and "Vraisemblance : ↑".
- Bottom node:** A circular icon of a plate of food. Next to it, the text reads: "Probabilité : ↑" and "Vraisemblance : ↓".

At the bottom of the slide, there is a small icon of a group of people. The Zoom interface includes a video feed of a woman with short brown hair and glasses on the right side, and a taskbar at the bottom with various application icons.



## Comment présenter les activités pour un apprentissage optimal ?

### La variabilité

C'est un puissant vecteur d'apprentissage et de généralisation chez les jeunes enfants tout-venant mais aussi chez les enfants avec TDL. Tous obtiennent de meilleurs résultats à long terme quand les exemplaires présentés sont très variables. Être exposé à plus d'exemplaires d'un même mot permet aux enfants avec TDL d'obtenir de meilleures performances d'extension de noms de substances et de relations spatiales. Mais dans la variabilité, les enfants ont aussi besoin de similitudes, avec l'idée de variabilité progressive pour faciliter la détection de régularités.

La variabilité doit aussi porter sur le contexte linguistique et général, en n'utilisant pas toujours les mêmes phrases.

### La fréquence

Il s'agit d'augmenter la fréquence d'occurrence et d'exposition en augmentant la fréquence de présentation des mots ciblés, car les enfants TDL ont besoin de plus d'expositions au mot pour le comprendre et le produire, parfois jusqu'à 4

ou 5 fois plus de présentations que pour un enfant au développement typique.

### La multimodalité

Multiplier les sources d'information pour que l'enfant bénéficie de différentes sources à encoder et ait plus de probabilités de détecter des associations. Il est intéressant d'associer beaucoup de visuel avec les enfants présentant un TDL comme par exemple des supports d'organisation visuelle, des cartes conceptuelles, des diagrammes de Venn, une analyse en caractéristiques sémantiques. L'association d'un mot avec un geste ou un signe permet aussi de mieux apprendre. Cela soutient l'apprentissage des enfants TDL, dès 4 ans 1/2, à condition que le geste ait un rapport avec le mot travaillé.

### La distribution

C'est l'idée qu'un apprentissage distribué est un apprentissage étalé dans le temps, au contraire d'un apprentissage massé, qui est concentré sur une courte période.

Il existe des bénéfices à un apprentissage distribué sur la consolidation et la mémorisation des mots. L'apprentissage distribué doit être soutenu et répété.

### L'explicitation

Il existe assez peu d'études sur le sujet dans le domaine du vocabulaire. Mais, à partir du moment où les enfants présentant un TDL ont des difficultés au niveau implicite, il semble intéressant de proposer une approche explicite, d'autant que son efficacité se vérifie dans d'autres domaines langagiers. En morphosyntaxe, les 2 types d'intervention se combinent et sont efficaces. Dans le domaine lexicosémantique, ce type d'apprentissage permet d'enrichir les représentations et l'organisation du réseau dans le lexique mental de l'enfant. Combiner apprentissage implicite en optimisant les conditions d'apprentissage implicite et apprentissage explicite en renforçant l'organisation du réseau et la quantité de caractéristiques associées aux mots peut contribuer à un meilleur développement du lexique.

## Pour conclure

Le lexique est un point très important dans le développement de l'enfant. Il faut le considérer comme une compétence dynamique et l'apprentissage lexical comme un processus et non comme une compétence cristallisée.

Les enfants TDL présentent des compétences préservées pour une partie, altérées pour d'autres, avec donc un manque d'uniformité, d'où l'intérêt d'aller au-delà des évaluations « traditionnelles » afin de réfléchir à la manière d'optimiser les conditions de présentation pour optimiser l'apprentissage du vocabulaire. Travailler avec les parents et les enseignants est un vrai plus lorsque cela est possible.



Pour aller plus loin :  
**replay**  
sur le site de l'Unadréo



<https://www.unadreo.org/congres-colloques/presentation-seminaires-lurco/>