



<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

**BLONDET Lucille
GUIRAUD Claire**

**EVALUATION DES DIFFICULTES EN LANGAGE
ORAL CHEZ DES MINEURS INCARCERES ET
RISQUES ENCOURUS DANS LE DEROULEMENT DE
LA DETENTION**

Directeur de Mémoire

WITKO Agnès

Membres du Jury

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

KLEINSZ Nina

SANCHEZ Monique

Date de Soutenance

26 juin 2014

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

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**

Institut des Sciences et Techniques de
la Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

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. COLLIGNON Claude**

POLYTECH LYON
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

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 **M. GUIDERDONI Bruno**

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

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION

ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Yves MATILLON
Professeur d'épidémiologie clinique

Directeur de la formation
Agnès BO, Professeur Associé

Directeur de la 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

Secrétariat de direction et de scolarité
Stéphanie BADIOU
Corinne BONNEL

REMERCIEMENTS

Un tel projet ne pourrait pas avoir vu le jour sans l'implication active d'un nombre considérable de personnes de différents horizons : acteurs de terrain, chercheurs, et tous ceux qui partagent avec eux et nous, une sensibilité particulière pour les adolescents en souffrance. Nous avons frappé à beaucoup de portes qui se sont toujours grand ouvertes. Beaucoup de ces soutiens ont joué un rôle tel que sans leur aide déterminante, cette recherche n'aurait pas abouti. Parmi eux :

- Mme Witko : qui a généreusement accepté de nous accompagner dans un projet inédit. Sans son appui, nous n'aurions pas pu commencer. Sans son soutien solide et constant, nous n'aurions pas pu terminer.
 - Mme Sabri : son énergie et son implication ont permis à ce projet de se mettre en place à l'EPM et de se dérouler dans les meilleures conditions de collaboration avec l'ensemble des services de l'EPM.
 - Ceux qui nous ont aidé à mieux connaître notre population et à croire en notre sujet : Pr. K. Bryan (Sheffield Hallam University), S. Gaussoit (orthophoniste, assesseuse près le tribunal pour enfants), H. Houdaf (enseignante-chercheuse ISTR), M. Lauginie (orthophoniste), D. Lerond (orthophoniste), P. Vankenhove (enseignant en milieu pénitentiaire), Elise Jaillet, F. Leclerc du Sablon (enseignante en milieu pénitentiaire), E. Fourcy (responsable de l'enseignement en milieu pénitentiaire), Dr Sahajian (praticien hospitalier UCBL), Sophie et Anaïs du GENEPI Lyon et aussi Agnès Witko (directrice de mémoire),
 - Tout le personnel de l'EPM de Meyzieu qui nous a accueillies et activement aidées :
 - o Mme Drillien, directrice de l'Administration Pénitentiaire, nous la remercions d'avoir accepté d'accueillir le projet dans son établissement, ainsi que tout le personnel de l'AP. Nous remercions les surveillants, qui se sont montrés accueillants et bienveillants et le Greffe pour sa disponibilité.
 - o Mr Pibarot, directeur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, ainsi que tout le personnel de la PJJ. Nous remercions les RU pour leur aide et les éducateurs pour tout le travail que nous leur avons demandé.
 - o Mme Dimier, directrice de l'Education Nationale, ainsi que tout le personnel de l'EN et en particulier Nora et Ulysse.
 - o Dr Meunier, chef de pôle – UCSA, ainsi que tout le personnel de l'UCSA qui nous a conseillées et guidées.
 - Plus particulièrement ceux qui nous ont accompagnées, soutenues et orientées au quotidien à l'UCSA : Nabila, John, Karine, Christine, Raja et Christelle.
 - Nos personnes « ressources » en orthophonie : Pr. P. Snow (Monash University), Y. Blais, et surtout Agnès Witko
 - A l'ISTR, les personnes qui ont été disponibles pour les problèmes et les questions : A.-L. Charlois, S. Badiou, C. Bonnel, B. Douarre, et encore Agnès Witko
 - Nos correcteurs, relecteurs, réviseurs : Mike, Shauna Marie, Christian, N. Kleinsz, M. Sanchez et à nouveau Agnès Witko
-

Nous souhaitons remercier chaleureusement les jeunes et leurs familles qui ont accepté de donner de leur temps pour participer à cette étude. Pour nous, les contacts avec les familles se sont révélés être des moments d'échanges émouvants. Les rencontres avec les jeunes ont été toujours passionnantes, toujours plaisantes, encourageantes et touchantes. Nous souhaitons pour eux que leurs difficultés soient reconnues et prises en compte.

Dans notre vie quotidienne également, beaucoup de nos proches ont pris une place particulière dans ce projet :

- Bertrand et Hugo (of course !)
- Pour les échanges, qui nous ont permis de faire avancer nos réflexions, ou nos calculs : Anne, Bertrand, Catherine, Emilien, Hélène, Hugo, Isabelle S., Lucie, Marie D., Pauline, E. Quintin, Simon et Valentine
- Nos familles et nos proches
- Les hommes à tout faire (24h/24, 7j/7, en Chine comme en France) : Hugo et Bertrand

Ce projet a impliqué tant de personnes, directement et indirectement, qu'il est possible que nous en ayons oubliées, qu'elles ne doutent pas que leur contribution nous a été précieuses.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	9
PARTIE THEORIQUE.....	10
I. LANGAGE ET ADOLESCENCE EN DANGER	11
1. <i>Langage et délinquance</i>	11
2. <i>Le langage oral des adolescents</i>	16
II. RECHERCHE AUPRES DES MINEURS INCARCERES.....	19
1. <i>Un terrain de recherche au niveau international</i>	19
2. <i>Forte prévalence de troubles du langage oral dans la population des mineurs incarcérés des pays anglo-saxons.....</i>	19
3. <i>Des troubles qui passent inaperçus</i>	22
4. <i>Prévention et prise en charge</i>	23
III. CONTEXTE PENITENTIAIRE FRANÇAIS	24
1. <i>Le système pénitentiaire en France</i>	24
2. <i>La population des mineurs incarcérés</i>	24
3. <i>Le lieu de l'expérimentation : l'EPM du Rhône</i>	26
4. <i>La recherche dans le contexte particulier de l'EPM : mise en place d'une étude pilote.....</i>	27
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	28
I. PROBLEMATIQUE	29
II. HYPOTHESES	29
1. <i>Hypothèses théoriques</i>	29
2. <i>Hypothèses opérationnelles</i>	30
EXPERIMENTATION.....	31
I. PARTICIPANTS.....	32
1. <i>Constitution de l'échantillon.....</i>	32
2. <i>Organisation des groupes de participants.....</i>	32
3. <i>Données épidémiologiques cliniques</i>	33
II. MATERIEL.....	34
1. <i>Langage oral – épreuves discriminantes</i>	34
2. <i>Fonctions cognitives associées au langage.....</i>	36
3. <i>Langage écrit.....</i>	38
4. <i>Grille pragmatique</i>	38
III. PROCEDURE.....	39
1. <i>Consentements et recrutement</i>	39
2. <i>Aspects règlementaires et éthiques</i>	40
3. <i>Méthode d'expérimentation</i>	40
4. <i>Recueil et cotation des données</i>	42
PRESENTATION DES RESULTATS.....	45
I. SITUATION DE L'ECHANTILLON PAR RAPPORT AUX NORMES	46
1. <i>Evaluation du langage oral</i>	46
2. <i>Proportion de sujets présentant des difficultés de langage oral</i>	49
3. <i>Evaluation des fonctions cognitives associées au langage</i>	49
4. <i>Evaluation du langage écrit – Session 1</i>	50
5. <i>Evaluation de la pragmatique.....</i>	50
II. IMPACT DES DIFFICULTES DE LANGAGE ORAL SUR LA DETENTION	50
1. <i>Sanctions disciplinaires</i>	50
2. <i>Unité « confiance »</i>	51

III. DES PROFILS SINGULIERS.....	52
1. <i>Portrait langagier de Vincent</i>	52
2. <i>Portrait langagier d'Antoine</i>	53
DISCUSSION DES RESULTATS.....	55
I. CONFIRMATION DES HYPOTHESES.....	56
1. <i>H1 : Forte proportion de difficultés de langage oral</i>	56
2. <i>H2 : Sanctions disciplinaires et difficultés de langage oral</i>	59
3. <i>H3 : Difficultés de langage oral et unité « Confiance »</i>	60
II. EVALUATION DES ADOLESCENTS DETENUS.....	60
III. LIMITES METHODOLOGIQUES.....	61
IV. PERSPECTIVES.....	63
1. <i>Apports de cette étude pour de prochains travaux de recherche</i>	63
2. <i>Orthophonie et prison pour mineurs</i>	64
V. AVERTISSEMENT FINAL SUR LES ASSOCIATIONS FALLACIEUSES.....	65
CONCLUSION.....	67
REFERENCES.....	68
ANNEXES.....	75
ANNEXE I : SIGLES UTILISES.....	76
ANNEXE II : TESTS ANGLOPHONES MENTIONNES DANS L'ETUDE.....	77
ANNEXE III : LES DIFFERENTS ETABLISSEMENTS PRIVATIFS DE LIBERTE POUR MINEURS.....	78
ANNEXE IV : LA DELINQUANCE DES MINEURS.....	79
1. <i>La justice des mineurs</i>	79
ANNEXE V : DONNEES EPIDEMIOLOGIQUES CLINIQUES.....	82
ANNEXE VI : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE DEMANDE DE RETOUR SUR L'ETUDE.....	83
ANNEXE VII : RESULTATS AUX EPREUVES ORTHOPHONIQUES.....	84
1. <i>Résultats aux 6 épreuves discriminantes pour la détermination du seuil de difficultés de langage oral</i>	84
2. <i>Résultats aux épreuves évaluant les fonctions cognitives associées au langage</i>	85
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	86
TABLE DES MATIERES.....	87

SUMMARY

Background: numerous studies in Italy, the United Kingdom, Canada, the United States and Australia have shown that the prevalence of language impairment amongst young offenders is much higher than in the general population. If such a disorder goes unnoticed in the institution where juvenile offenders are incarcerated, it tends to be wrongly labelled as misbehaviour or lack of motivation. To our knowledge, no such study has ever been undertaken in France.

Aim: the goal of this research was to bring greatly needed information on language difficulties among a small group of young offenders going through the French prison system and to raise awareness on their communication difficulties.

Method and procedures: formal and functional oral language assessment was conducted on 19 subjects incarcerated in a French young offender institution. Six core tasks were used as markers for language difficulty: receptive vocabulary was measured using a French adaptation of the PPVT, morphology and syntax using a sentence repetition task and a sentence completion task. Functional language was assessed with a dialog comprehension task, a directions comprehension task and discourse abilities were sampled and analysed through a narrative assessment protocol. Further analysis was used to compare language difficulties and progression through the prison system.

Outcomes and results: Some subjects did not follow the entire assessment protocol. However 15 out of 19 subjects scored below 1.65 SD or below C10 on one or several of the six core tasks. A comparison made between subgroups shows that, among the 19 subjects assessed, those with the most difficulties on the receptive vocabulary task and the narration task are those who spent more serving a punitive sentence within the prison and those less likely to live in a “responsibility unit”.

Conclusion: it was confirmed that a high level of oral language difficulties were found in the population assessed. It was also partially confirmed that these difficulties may have an impact on young offenders’ progression inside the prison system. Issues regarding the assessment of oral language abilities in adolescent and the suitability of the protocol used in this study are discussed. The limitations of the study and indication for further research are also explored.

KEYWORDS

Speech and language impairment, young offender institution, young offenders, delinquency, oral language

INTRODUCTION

Au 1^{er} janvier 2012 la France comptait environ 73000 détenus dont 717 mineurs. Pourtant rares sont les orthophonistes qui interviennent ou sont intervenus dans les prisons françaises. Malgré la mobilisation d'un réseau important, nous n'avons pu recenser que deux orthophonistes qui sont intervenus en prison au cours de leur carrière. Une recherche bibliographique approfondie ne nous a permis de rassembler que quatre publications sur le sujet de l'orthophonie en prison : trois mémoires de fin d'études d'orthophonie (Lauginie, 2001; Lombard, 2010; Rogations, 2009) dont le plus ancien a presque 15 ans, et un court article dans la revue professionnelle « L'orthophoniste » (Lerond, 2001). Par ailleurs, aucune de ces publications ne porte sur les mineurs incarcérés.

Pour l'orthophonie, la prison reste un lieu quasi-inconnu et difficile d'accès. Poser un regard sur cette population de mineurs qui semble quelque peu écartée des soins orthophoniques nous a donc semblé nécessaire.

Nos premiers contacts avec les responsables des services de santé ou de services éducatifs en prison, et en particulier ceux de l'Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs de Meyzieu, nous ont confirmé l'intérêt que ces services portaient à l'orthophonie, mais également la difficulté qu'il y avait à organiser la venue d'un orthophoniste, lorsque le besoin s'en faisait sentir. Ces difficultés semblent inhérentes à la complexité du système de prise en charge des mineurs incarcérés par le système de santé français, mais également à la difficulté à entrer en contact avec des orthophonistes disposés à se rendre en prison.

Hors de France, un ensemble d'études menées dans les pays anglo-saxons depuis une vingtaine d'années a mis en lumière l'importance des difficultés de langage oral chez les mineurs sous le coup d'une condamnation (Bryan, Freer, & Furlong, 2007; Sanger, Moore-Brown, Magnuson, & Svoboda, 2001; Snow & Powell, 2011). Aucune étude équivalente n'a encore été menée en France, alors que les professionnels que nous avons rencontrés (enseignants, personnel de santé, personnel encadrant les mineurs incarcérés) ont tous fait part de leur impression que les jeunes incarcérés auprès desquels ils interviennent présentent fréquemment des difficultés d'expression ou de compréhension.

Notre travail de recherche a donc pour finalité de mener une étude pilote française sur le langage oral des jeunes détenus au sein de l'Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs de Meyzieu (EPM).

Une telle étude suppose de s'interroger sur un certain nombre de connaissances théoriques portant sur l'interrelation des difficultés sociales, comportementales, psychiatriques et linguistiques chez les adolescents et les jeunes adultes. Afin de mieux connaître la population des mineurs incarcérés en France, il est également important de bien connaître les conditions de leur incarcération, ainsi que le fonctionnement de la prise en charge des mineurs dits « sous main de justice ». Ces informations nous permettront ensuite d'établir des hypothèses précises concernant la population que nous souhaitons mieux connaître et d'établir un protocole adapté à ces hypothèses. Nous présenterons finalement les résultats de l'expérimentation menée auprès des adolescents rencontrés dans l'EPM de Meyzieu en discutant la portée et les limites de cette étude ainsi que les perspectives qu'elle ouvre sur la prise en charge de cette population.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Langage et adolescence en danger

Le langage à l'adolescence revêt des spécificités qu'il est nécessaire de prendre en compte dans cette étude. En effet, selon la définition qu'en donne l'Organisation Mondiale de la Santé, tout individu âgé de 10 à 19 ans est adolescent (Organisation Mondiale de la Santé, 2014). La population des mineurs détenus en France est une population composée d'adolescents qualifiés de délinquants. Ce terme, à l'origine juridique s'est petit à petit déplacé dans le langage de tous les jours, mais avec une connotation lourde de conséquences pour la construction sociale, cognitive et psychoaffective de ces jeunes.

1. Langage et délinquance

La relation entre compétences verbales et comportement antisocial chez les enfants et les adolescents est démontrée depuis longtemps (Moffitt & Henry, 1989; Moffitt, 1993).

Plus récemment, une association entre troubles du langage et problèmes d'externalisation (dont la délinquance) a été établie chez les garçons à l'adolescence. Il s'agit d'un effet spécifique des troubles du langage sur le comportement, indépendant du QI verbal et du niveau de lecture (Beitchman & Brownlie, 2010; Brownlie et al., 2004). Par ailleurs, il a été démontré une absence de lien avec les troubles de la parole isolés (Brownlie et al., 2004; van Daal, Verhoeven, & van Balkom, 2007).

1.1. Le langage comme facteur sous-jacent des manifestations de la délinquance

1.1.1. Langage et comportement

a. Terminologie et classification des troubles du comportement

Le domaine de la psychopathologie classe les troubles du comportement chez les enfants et adolescents en deux catégories : les comportements internalisés et les comportements externalisés : « *internalisés, c'est-à-dire dirigés contre soi (comme l'anxiété, la dépression, les phobies, le retrait social, les troubles alimentaires, etc.) ou externalisés, c'est-à-dire dirigés vers l'extérieur (comme les comportements agressifs et antisociaux, l'agitation, l'impulsivité, l'opposition, l'agressivité, les violences verbales et physiques, la délinquance, etc.)* » (Achenbach & Rescorla, 2001 cité par Curchod-Ruedi, Doudin, Lafortune, & Lafranchise, 2011, p. 15).

Le terme "Trouble du Comportement" revêt un champ très vaste, dont les critères sont relativement similaires selon les classifications internationales (American Psychiatric Association, 2000; Organisation Mondiale de la Santé, 2000). Les troubles du comportement externalisés se subdivisent en trois types : le Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH), le Trouble des Conduites (TC) et le Trouble

Oppositionnel avec Provocation (TOP). Le trouble des conduites se définit comme « *un ensemble de conduites dans lesquelles sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et les règles sociales correspondant à l'âge du sujet* » (American Psychiatric Association, 2000, p. 46). Certaines distinctions apparaissent concernant le TOP ; il n'est pas classé de la même façon selon la classification du DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000) et de la CIM-10 (Organisation Mondiale de la Santé, 2000). Dans la première, le TOP est une sous-catégorie du Trouble des Conduites, tandis que dans la seconde, le TOP précède chronologiquement le Trouble des Conduites. Il semble par ailleurs important de mentionner l'existence d'une controverse concernant ces classifications. On pourra trouver des informations sur les réserves et réflexions à ce sujet dans Forget (2008).

b. Relation entre compétences verbales et troubles du comportement chez l'enfant

Botting et Conti-Ramsden (2000) relèvent une prévalence plus élevée des difficultés de comportement et d'humeur chez les enfants présentant des troubles du langage de type « Specific Language Impairment » (SLI) que chez les enfants ne présentant pas de trouble du langage. Dans cette étude, le SLI regroupe trois sous-types : le trouble expressif, le trouble mixte expressif-réceptif et ceux avec un trouble linguistique complexe, « *i.e. particular difficulties in understanding the social use of language* » (p. 109). [*« c'est-à-dire des difficultés particulières pour comprendre l'usage social du langage »*]. Une autre étude a montré que les enfants porteurs d'un trouble du comportement avaient des compétences verbales plus faibles que le groupe contrôle, malgré des fonctions exécutives équivalentes (Déry, Toupin, Pauzé, Mercier, & Fortin, 1999). Cette relation a été établie en écartant les éventuels facteurs confondants : niveau scolaire, ethnie, statut socio-économique et motivation, TDAH et trouble de l'attention (Déry et al., 1999; Lynam, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1993).

De plus, plusieurs études longitudinales ont montré que les enfants présentant un trouble du langage (SLI) sont à risque de développer des problèmes d'externalisation et des troubles des conduites antisociales (Beitchman et al., 2001; Brownlie et al., 2004; Conti-Ramsden & Botting, 2004 cité par Durkin & Conti-Ramsden, 2010; Yew & O'Kearney, 2013).

Enfin, une forte proportion de troubles du langage élaboré a été mesurée par Cohen, Farnia, et Im-Bolter (2013) dans une population d'adolescents avec troubles du comportement, par rapport à un groupe contrôle.

1.1.2. Langage et compétences sociales

a. Terminologie : compétences sociales et cognition sociale

La cognition sociale fait référence aux processus individuels mis en place pour comprendre les situations sociales (Cohen, Menna, Vallance, Barwick, Im & Horodesky, 1998). Ces auteures relèvent trois aspects de la cognition sociale en particulier : la

perception et la compréhension des émotions d'autrui, la résolution de problèmes de la vie sociale et l'auto-cognition (perception de soi, estime de soi et sentiment d'efficacité). La cognition sociale joue un rôle important dans les compétences sociales et l'autorégulation du comportement.

b. Impact des troubles du langage sur les compétences sociales

L'étude précédente montre que, contrairement aux enfants tout-venants, les enfants ayant des troubles du langage ont plus de difficulté : à définir le problème dans une situation de conflit social hypothétique, à identifier les sentiments de chaque partie, à choisir la bonne stratégie pour résoudre le conflit, à identifier et dépasser les obstacles et enfin à indiquer quand le problème a été entièrement résolu (Cohen et al., 1998).

Ce résultat est obtenu en contrôlant l'impact des difficultés d'expression. Par ailleurs, ces mêmes auteurs ont relevé que les enfants présentant des problèmes de comportement externalisé font preuve d'une immaturité des performances en cognition sociale, montrant par là une relation entre cognition sociale et comportement externalisé (Cohen et al., 1998).

De manière similaire, Brownlie et Beitchman (2010) ont mesuré une plus grande proportion de troubles du comportement et d'atteintes des compétences sociales chez les enfants ayant un trouble du langage que chez les enfants non porteurs de trouble du langage.

Dans une étude qui porte sur la cognition sociale et les compétences sociales des adolescents, Botting et Conti-Ramsden (2008) comparent un groupe d'adolescents ayant une histoire personnelle indiquant des troubles du langage comparé à un groupe contrôle. Pour les premiers les résultats montrent des performances plus faibles aux tâches de cognition sociale -comprise ici comme la capacité à comprendre les émotions ou l'état mental de ses pairs- ainsi qu'en compétences sociales. L'étude montre également que les adolescents avec trouble du langage rapportent, par questionnaires, plus de difficultés émotionnelles et comportementales. Les auteurs suggèrent ainsi que la cognition sociale a un impact plus important dans le devenir social des adolescents avec trouble du langage que chez les autres. Enfin, Clegg, Hollis, Mawhood, et Rutter (2005) ont démontré une moindre adaptation sociale à l'âge adulte d'enfants présentant un trouble du langage entre 4 et 9 ans, et ce par rapport à un groupe contrôle.

1.1.3. Langage, comportement et cognition sociale

Les résultats mentionnés ci-dessus montrent que ces trois champs : trouble du langage, cognition sociale et trouble du comportement sont interdépendants.

Afin d'expliquer l'interrelation entre langage, cognition sociale et comportement, Cohen et al. (1998) proposent de s'appuyer sur l'idée maîtresse de Vygotsky (1962) selon laquelle le langage serait un médiateur nécessaire au fonctionnement de la pensée. Une perturbation dans le développement de celui-ci pourrait alors interférer dans la construction des représentations internes établies par l'enfant sur son environnement social et pourrait avoir des répercussions sur son comportement.

Yew et O’Kearney (2013) envisagent, pour leur part, un rôle fondamental du langage dans la construction des compétences psychologiques et psychosociales, telles que la régulation des émotions et du comportement. Ainsi s’expliquerait selon eux l’impact des troubles du langage sur la psyché.

Selon Brownlie et al. (2004), le lien entre trouble du langage et comportement délinquant pourrait s’expliquer par les fonctions exécutives. « *Language and executive functions are difficult to untangle because language is a key component of self-regulation* » (p. 461) [« *Les fonctions exécutives et le langage sont difficiles à démêler car le langage est un composant-clé de l’auto-régulation* »]. Toujours selon ces auteurs, « *the development of internal, self-directed speech facilitates the rehearsal of rules, the ability to consider and to modify ongoing behavior with respect to its consequences, and the ability to form appropriate plans for future action* » (p. 461). [« *le développement d’un discours interne et autodirigé facilite l’entraînement des règles, la capacité à considérer et modifier un comportement en cours en fonction de ses conséquences, et la capacité à construire des plans appropriés pour l’action future* »].

Enfin, concernant les enfants ayant un trouble du langage et manifestant des troubles du comportement, Redmond et Rice (1998) émettent l’hypothèse selon laquelle ces comportements perturbateurs pourraient constituer une adaptation spécifique. Il s’agirait d’une adaptation aux situations communicationnelles trop exigeantes en termes de ressources linguistiques.

1.2. Langage et échec scolaire

L’échec scolaire est connu comme facteur de risque de difficultés comportementales (Loucks, 2006). Or la prévalence des difficultés d’apprentissage dans la population incarcérée est très élevée puisqu’elle peut atteindre 60 % (Loucks, 2006).

1.2.1. Trouble du langage et parcours scolaire

Le langage est le moyen de transmission des informations privilégié dans l’enseignement. L’action du maître est principalement verbale et l’apprentissage des élèves passe essentiellement par l’écoute et la compréhension de sa parole (Marck & Wepper, 1992, cité par Benner, Nelson, & Epstein, 2002). En milieu anglophone, cela correspond à 60% du temps de classe à l’école élémentaire (Dunkin & Biddle, 1974 cité par Benner et al., 2002) et 90% au lycée (Warr-Leeper et al., 1994 cité par Benner et al., 2002).

Le langage oral/écrit et les apprentissages scolaires se construisent en synergie. Au cours du développement de l’enfant et de l’adolescent, le langage oral s’éttoffe et s’enrichit grâce à l’exposition au langage écrit. Ces compétences sont donc étroitement imbriquées. En effet, l’étude de Dockrell, Lindsay et Palikara (2011) confirme que les performances en langage écrit se construisent sur les habiletés précoces de langage oral. Des troubles de langage oral peuvent donc avoir des répercussions sur les apprentissages et l’acquisition du langage écrit. C’est pour cette raison qu’un trouble du langage oral peut être à l’origine d’un trouble des apprentissages, entraînant par la suite des difficultés scolaires (Touzin, 1999).

Les difficultés langagières dans l'enfance ont des répercussions à l'adolescence. Ainsi, une étude britannique a étudié les performances scolaires d'adolescents ayant été diagnostiqués comme porteurs de trouble du langage oral (SLI) dans l'enfance. Les parcours scolaires de ces jeunes ont été comparés avec ceux d'un groupe contrôle d'enfants avec un développement typique (TD). Cette étude a montré que les adolescents du groupe SLI n'ayant pas bénéficié de prise en charge spécifique réussissent deux fois moins dans leur scolarité que les adolescents du groupe contrôle (Conti-Ramsden, Durkin, Simkin, & Knox, 2009). Les conséquences de ces troubles justifient l'importance de les déceler et de les traiter précocement car ils « *participent à l'échec scolaire de l'enfant, avec toutes ses conséquences aux plans non seulement scolaire mais aussi familial et social* » (Touzin, 1999, p.33).

Une étude longitudinale a par ailleurs confirmé ces résultats et a spécifiquement montré que les difficultés persistent (Young et al., 2002). Elle a été menée sur une cohorte d'enfants porteurs de troubles du langage. Les résultats ont mesuré de faibles scores en termes de performances académiques chez ces mêmes individus à l'âge adulte, indépendamment de leur niveau intellectuel.

1.2.2. Langage élaboré et réussite scolaire

Snow et Powell (2002) soulignent qu'une part non négligeable du développement du langage a lieu à l'adolescence. Durant cette période, l'adolescent affine ses capacités à gérer la prise des tours de parole, la réparation de la conversation, l'ajustement aux styles de conversation et à interpréter la métaphore et l'ironie. C'est également à cette période que se développe la capacité à réfléchir et analyser son propre langage (Nippold, 2007 cité par Spencer, Clegg, & Stackhouse, 2010). A partir du collège, cette capacité devient essentielle pour répondre aux exigences scolaires, telles que l'apprentissage des différents styles d'écriture, l'apprentissage et la mémorisation d'un vocabulaire complexe et abstrait, l'adaptation aux différents styles d'enseignement (Spencer et al., 2010). Le développement linguistique est donc étroitement lié à la réussite scolaire : il y participe et il s'en nourrit. Ainsi, l'enrichissement du langage à l'adolescence concerne autant les compétences verbales orales qu'écrites. Il est donc fondamental pour la réussite scolaire, pour accéder à un emploi et à l'autonomie financière (Spencer et al., 2010).

1.3. Troubles du langage non détectés ou mal interprétés

Un certain nombre d'auteurs ont avancé l'idée que les troubles du langage pourraient être étiquetés à tort sous le label de trouble du comportement (Beitchman et al., 1999 cité par Bryan et al., 2007; Cohen et al., 1998; Sanger, Moore-Brown, Montgomery, Rezac, & Keller, 2003). Snow (2012) remarque que les troubles du comportement sont très visibles et donc plus facilement repérables à l'école primaire que les troubles du langage. En conséquence, les enfants porteurs de ces deux troubles associés pourraient être sous-diagnostiqués pour le trouble du langage en faveur du trouble du comportement.

De plus, une étude (Cohen, Davine, Horodezky, Lipsett, & Isaacson, 1993 cité par Cohen et al., 1998) a montré que lorsqu'un trouble du langage n'est pas détecté, le risque de trouble des conduites est plus important. En effet, dans cette étude les enfants avec

trouble du langage non repéré montraient plus de symptômes d'externalisation que ceux déjà diagnostiqués.

2. Le langage oral des adolescents

2.1. Développement du langage oral à l'adolescence

Comme nous l'avons remarqué plus haut, le langage oral se complexifie à l'adolescence. Son évolution accompagne et reflète le développement global de l'adolescent : vie sociale plus étoffée, vie émotionnelle et sentimentale qui s'enrichit. C'est l'âge de la pensée formelle et hypothético-déductive : le raisonnement s'approfondit et se structure, les capacités d'abstraction augmentent (Fournier, 1999). Les capacités à comprendre et produire un langage élaboré progressent. Les compétences en langage oral progressent en s'appuyant grandement sur le langage écrit, avec lequel elles entretiennent un lien d'enrichissement mutuel, notamment pour le vocabulaire (Boutard, Guillon, & Charlois, 2011).

Le langage élaboré s'inscrit dans les modalités expressive et réceptive, qu'elles soient orales ou écrites. Il se définit par deux aspects majeurs : un savoir linguistique et un savoir-faire. Le premier, le métalangage, est la capacité à parler du langage lui-même. Il permet entre autres de jouer avec les mots, de comprendre et de produire des devinettes, des charades, des contrepèteries et donc de l'humour, notamment linguistique. Le second relève de la pragmatique, il concerne les habiletés communicationnelles, et plus précisément les trois aspects suivants : le langage est perçu comme un moyen d'interagir avec et sur l'environnement. Il est interprété dans un contexte et une situation donnés, intégrant l'implicite, les signes non verbaux, l'ironie. Enfin, la pragmatique tient compte des informations pour lever les ambiguïtés et s'assurer que le message a été compris tel que le locuteur le souhaitait (Ducastelle, 2004).

2.2. Les troubles du langage oral à l'adolescence

Contrairement à une idée reçue, le trouble du langage est une pathologie durable. Alors que les troubles de la parole apparaissent précocement et tendent à être surmontés relativement rapidement (Goorhuis-Brouwer, 2003 cité par van Daal et al., 2007), les troubles du langage sont en général persistants. En effet plusieurs études longitudinales ont montré que les troubles du langage perdurent à l'adolescence (Beitchman et al., 2001; Conti-Ramsden, Botting, & Faragher, 2001) et à l'âge adulte (Clegg et al., 2005).

2.3. Spécificité de l'évaluation du langage oral chez l'adolescent

L'évaluation du langage à l'adolescence est particulièrement complexe. Il existe différentes approches qui permettent d'en faire une analyse approfondie.

Le matériel existant pour l'évaluation du langage oral chez les adolescents est assez restreint (Durkin & Conti-Ramsden, 2010). Il s'agit de tests permettant des mesures standardisées. On obtient alors un score et on le compare à une norme établie sur un large

échantillon d'individus. Dans ces épreuves, l'évaluation porte essentiellement sur des composantes isolées du langage, telles que la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, et la pragmatique. L'avantage est de pouvoir situer l'individu par rapport au développement typique d'une personne de son âge chronologique ou de son niveau scolaire de façon fiable et rapide (Spencer et al., 2010).

Comme mentionné précédemment, le langage adolescent s'enrichit graduellement et discrètement. Il est également dépendant du niveau académique et du milieu social de la personne. Les évaluations standardisées ne permettent pas de mettre cela en évidence et les conditions de test sont souvent très éloignées d'une situation de communication fonctionnelle (moments de classe, situations d'échange avec un professeur ou des pairs). En analysant des éléments composites du langage séparément, on ne s'intéresse pas à la fonctionnalité du langage, mais uniquement à certains aspects formels (Spencer et al., 2010). Pour compléter ces évaluations, il est alors possible de procéder par des méthodes qualitatives, reposant sur des entretiens et sur la perception de leur propre communication par les jeunes (Sanger, Hux, & Ritzman, 1999; Sanger et al., 2003). Ces analyses sont précieuses car elles apportent de nombreuses informations sur les capacités langagières fonctionnelles dans la vie des adolescents (Bryan et al., 2007). L'évaluation se place dans un contexte plus écologique et permet de mieux mesurer l'impact des compétences communicationnelles, altérées ou non, dans la vie quotidienne du sujet (Spencer et al., 2010).

Ces différentes méthodes d'évaluation sont très complémentaires et répondent à des objectifs propres. En permettant de comparer les scores obtenus à une norme, la méthode des mesures standardisées, apparaît comme une étape obligatoire pour justifier un besoin et une intervention orthophoniques. Les méthodes qualitatives, quant à elles, apportent des éléments d'analyse complémentaires pour mieux cibler les objectifs d'une prise en charge écologique et améliorer les perceptions métalinguistiques des adolescents concernés (Spencer et al., 2010).

2.4. Modèle et évaluation du langage

Notion complexe, le langage relève de modèles complémentaires selon la démarche scientifique choisie pour le décrire (Witko, 2013). Pour notre étude, nous nous sommes appuyées sur des études internationales qui pour certaines (Bryan et al., 2007; Sanger et al., 2001) construisent leur protocole d'expérimentation à partir des deux niveaux souvent utilisés en neurologie ou en psycholinguistique : langage réceptif *versus* langage productif. Ces études évaluent le langage structurel des participants, le focus portant sur la forme du langage. D'autres études (Bryan, 2004; Davis, Sanger, & Morris-Friehe, 1991; Gregory & Bryan, 2011) que nous avons sélectionnées s'appuient sur cette même représentation du langage, mais y ajoutent une modalité fonctionnelle en production et en réception. Elles mesurent non seulement les compétences langagières formelles mais aussi la façon dont les sujets utilisent leur langage au quotidien de façon plus écologique.

Modalité verbale						
Versants psycholinguistiques	Production			Réception		
Modules langagiers	Morphosyntaxe		Discours	Lexique	Discours	
Tâches psycholinguistiques	Complétion de phrases	Répétition de phrases	Rappel de récit	Désignation lexicale	Compréhension consignes	Compréhension Débat
Rapport Formel/fonctionnel	Formel	Formel	Fonctionnel	Formel	Fonctionnel	fonctionnel
Tests	Exalang 11-15 (2009)	L2MA-2 (2011)	Exalang (2009)	EVIP (1993)	Exalang (2009)	Exalang (2009)
Modalité non verbale						
Modules langagiers	Pragmatique					
Tâche	Grille pragmatique					
Test	CELF (2003)					

Tableau 1 : Epreuves discriminantes d'évaluation du langage oral

	Fonctions non verbales			Fonctions verbales		
Fonction évaluée	Mémoire à court terme		Mémoire de travail	Phonologie	Métaphonologie	Boucle phonologique
Modalités	Visuelle	Auditive	Auditive	Auditive	Auditive	Auditive
Tâches neuropsycholinguistiques	Empan visuel	Empan endroit	Empan envers	Répétition de logatomes	Elision phonémique et syllabique	Manipulation syllabique
Tests	Exalang (2009)	Exalang (2009)	Exalang (2009)	Borel (1990)	Phonolec (2008)	Exalang (2009)

Tableau 2 : Epreuves d'évaluation des fonctions cognitives associées au langage

Enfin, Snow et Powell (2004, 2008, 2011) proposent de rajouter à ce type d'évaluation une mesure du langage élaboré sur le versant réceptif. Ce complément d'analyse permet de comparer plus précisément les adolescents testés aux adolescents tout-venants et d'appréhender la complexification de leur langage oral.

Afin d'évaluer une pluralité d'éléments décelés dans un bilan de langage, les capacités des jeunes seront évaluées par des épreuves discriminantes et selon des versants complémentaires résumés dans les tableaux n°1 et n°2 ci-contre :

1/ Versants réception/production (R/P) : des modèles anciens et traditionnels tels que Borrell et Nespoulous (1973) utilisent cette opposition dénommée décodage/encodage en psycholinguistique. Par la réception, un individu perçoit puis interprète les messages en analysant les éléments linguistiques et infra-linguistiques tels que la prosodie, les intonations, l'ironie, la plaisanterie, etc. Quant à la production, elle se manifeste à différents niveaux tels que l'articulation, la parole ou le discours.

2/ Versants formel/fonctionnel (f/F) : les multiples facettes du langage reposent sur ces deux notions principales que nous ne pouvons pas décrire en détails. Dans le bilan que nous réalisons, l'aspect formel est limité à la maîtrise de la langue, aux niveaux du lexique (L. Dunn & Theriault-Whalen, 1993) et de la syntaxe, évaluée par une épreuve de répétition de phrases (Chevrie-Muller et al., 2011), et par une épreuve de complétion de phrases (Lenfant et al., 2009). L'aspect fonctionnel renvoie à certains aspects de la communication, dans le sens où des messages sont rapportés à des situations précises : débat, consignes, récit (Lenfant et al., 2009). Précisons que la communication porte également sur les capacités pragmatiques d'échange ; elle englobe les messages verbaux et non verbaux où vont intervenir par exemple les tours de parole, les distances interpersonnelles, l'expression faciale. Dans notre protocole, nous avons utilisé une grille pragmatique (Wiig, Secord, Semel, Boulianne, & Labelle, 2009) remise à des éducateurs proches des participants, afin que ceux-ci apportent des informations sur les compétences des participants.

3/ Versants fonctions langagières/fonctions cognitives associées au langage (L/FCAL): en parallèle d'éléments langagiers, des fonctions cognitives associées jouent un rôle déterminant dans la production et la réception des messages (Lenfant et al., 2009). Elles permettent le développement et le fonctionnement du langage. Dans les épreuves que nous avons sélectionnées, ces fonctions cognitives sont à la fois des fonctions non verbales et des fonctions verbales. Ce dernier niveau en particulier conduit les sujets à discriminer les sons de la parole et à analyser les morphèmes et les lexèmes perçus, les menant ainsi à la compréhension et à la production. Lorsque les compétences phonologiques ont atteint un bon niveau de développement, elles permettent d'effectuer des manipulations métalinguistiques. La capacité à différencier, déplacer, substituer ou ôter des éléments phonologiques, tels que des phonèmes ou des syllabes dans un mot, permet l'accès au langage écrit ; la complexification du langage oral est ainsi liée à l'acquisition de l'écrit.

II. Recherche auprès des mineurs incarcérés

1. Un terrain de recherche au niveau international

1.1. Contraintes éthiques et logistiques

Les études de prévalence concernant les mineurs incarcérés laissent apparaître d'importantes difficultés d'accès à ces populations. De nombreuses contraintes logistiques rendent difficile le contrôle des biais de recrutement, ou la collecte d'informations sur les sujets, les données épidémiologiques et l'histoire médicale (Snow & Powell, 2004).

1.2. Absence des orthophonistes sur ce terrain

Snow et Powell (2004) soulignent également qu'il n'existe que peu d'études sur les compétences orales des délinquants juvéniles et que ces études sont limitées à la littérature dédiée aux troubles de la communication. Selon ces deux auteures, ce fait reflète le manque de recherche multidisciplinaire sur cette population ainsi que les difficultés mentionnées ci-dessus. Enfin, l'article souligne l'absence d'orthophoniste auprès de ces populations, ce qui réduit d'autant la mise en place de mesures appropriées.

Sanger, Moore-Brown, et Alt (2000) estiment que la faible quantité d'études disponibles sur le sujet tend à faire croire que l'orthophonie n'a pas de rôle à jouer dans la prise en charge de cette population. Elle priverait également les personnes en relation avec ces jeunes d'informations importantes sur le lien entre langage, communication et violence.

2. Forte prévalence de troubles du langage oral dans la population des mineurs incarcérés des pays anglo-saxons

La vaste majorité des études portant sur le langage oral des jeunes incarcérés sont des études anglo-saxonnes, à l'exception d'une étude menée en Italie, dont nous n'avons pas pu consulter les résultats (K. Bryan, communication personnelle, août 2012). Ces recherches, menées pour la plupart dans le courant des années 2000, ont permis d'établir que les mineurs provenant de milieux à risque entrant dans le système judiciaire ont de fortes chances d'être porteurs d'un trouble du langage oral non diagnostiqué. En adoptant une approche modulaire du langage, toutes les études rapportées ici ont consisté à faire passer une batterie de tests évaluant le langage formel et, pour certaines, le langage élaboré (Bryan et al., 2007; Snow & Powell, 2004, 2008, 2011). Certaines enquêtes ont par ailleurs ajouté une approche qualitative de type analyse de discours (Davis et al., 1991), recherche ethnographique (Sanger, Creswell, Dworak, & Schultz, 2000), ou recherche de type phénoménologique (Sanger et al., 2003). Une analyse des capacités discursives des mineurs évalués est parfois proposée (Davis et al., 1991; Sanger et al., 2003; Snow & Powell, 2004, 2008). Enfin un certain nombre de travaux non décrits ici ont adopté une approche par analyse conversationnelle ou ethnographique uniquement (Sanger, Creswell, et al., 2000; Sanger et al., 1999).

Deux approches principales ont été choisies pour évaluer la prévalence des troubles dans ces populations : des mesures par comparaison avec un groupe contrôle (Davis et al., 1991; Snow & Powell, 2004, 2008), et des mesures par comparaison avec les normes des tests utilisés (Bryan et al., 2007; Bryan, 2004; Gregory & Bryan, 2011; Sanger, Creswell, et al., 2000; Sanger et al., 2001; Snow & Powell, 2011)

2.1. Etudes menées aux Etats-Unis

Aux Etats-Unis l'étude de Davis et al. (1991) portant sur 24 détenus de 14,4 à 17,9 ans appariés sur l'âge et le quotient intellectuel avec 24 sujets contrôles a permis de montrer que 38% des sujets du groupe « délinquant » auraient nécessité une prise en charge en orthophonie. Ce chiffre s'élève à seulement 4% pour le groupe « non-délinquant ». Pour cette étude une déviation standard de 1,5 point entre les scores aux épreuves de langue et le quotient intellectuel a été retenue comme seuil. Les épreuves linguistiques étaient composées d'une procédure informelle d'analyse du langage oral adaptée du Clinical Discourse Analysis et de la batterie TOAL-2 (Hammill, Brown, Larsen, & Wiederholt, 1987) permettant d'obtenir un quotient global de langage à partir de 8 subtests évaluant la compréhension, l'expression, la lecture et l'écriture.

En 2000, l'étude de Sanger et al., portant sur 78 jeunes filles de 13,1 à 18,9 ans en centre de correction pour mineurs délinquants s'est appuyée sur une méthode qualitative pour analyser leur comportement de communication. Parmi les participantes, 21,79% d'entre elles auraient nécessité une prise en charge orthophonique (Sanger, Creswell, et al., 2000).

En 2001, une étude de Sanger et al. (2001) a cherché à évaluer la prévalence de difficultés linguistiques chez 67 filles âgées de 13 à 17 ans placées en centre correctionnel. Les mesures linguistiques ont été effectuées à l'aide de la CELF-3 (Semel & Wiig, 1995), batterie de mesure des compétences expressives (« formulation de phrases », « rappel de phrases » et « concaténation de phrases ») et réceptives (« concepts et directions », « classes de mots » et « relations sémantiques ») et du test WORD (Zachman, Huisin, Barrett, Orman, & Blagden, 1989), qui mesure le vocabulaire en expression et les compétences sémantiques au moyen de quatre épreuves : « noms de marques », « synonymes », « signes des temps » et « définitions ». Avec un seuil de 1,3 point d'écart-type sous la moyenne à la batterie CELF-3, et à l'épreuve WORD, la prévalence des difficultés linguistiques s'élève à 19,4% pour ce groupe. Sanger et al. (2001), relèvent par ailleurs qu'aucun des sujets repérés dans l'étude n'avait bénéficié d'une prise en charge orthophonique avant l'incarcération (Sanger et al., 2001). Les auteurs ont donc cherché à expliquer pourquoi les difficultés décelées à l'occasion de l'étude n'avaient pas été prises en charge avant l'incarcération (voir ci-après).

2.2. Etudes menées en Australie

En Australie, l'équipe de Snow et Powell a mené en 2004 une étude auprès de 30 jeunes de 13 à 19 ans placés sous main de justice, comparés à un groupe contrôle. Les épreuves proposées évaluaient le langage oral (subtests « phrases ambiguës », « compréhension orale : inférences », et « langage figuratif » du TLC-E ; Semel & Wiig, Elisabeth, 1985 et subtests « vitesse de compréhension » et « trouve le mot » du SCOLP ; Baddeley, Emslie,

& Smith, 1992) ainsi que les compétences narratives. Les critères d'exclusion pour les deux groupes comportaient : avoir présenté une maladie mentale majeure, histoire de traumatisme crânien, déficience intellectuelle ou auditive. Les sujets devaient par ailleurs avoir effectué la majorité de leur scolarité dans un pays anglophone. Alors que le groupe contrôle était en moyenne 2 ans plus jeune que le groupe évalué et avec 6 mois de scolarité en moins, le groupe évalué a présenté des résultats nettement en dessous du groupe contrôle à tous les tests, excepté un test de langage élaboré. Les sujets ont montré des difficultés de vitesse et de précision du langage ainsi que des difficultés de décodage du langage abstrait similaires à celles de adolescents présentant un manque de flexibilité cognitive consécutif à un traumatisme crânien.

En 2008, l'équipe de Snow et Powell a de nouveau mené une étude de prévalence des troubles du langage oral chez les mineurs délinquants placés sous main de justice. Avec les mêmes critères d'inclusion et d'exclusion que pour l'étude précédente, 50 jeunes ont été recrutés pour faire partie du groupe « délinquants », et 50 autres jeunes pour faire partie du groupe « non délinquant ». Le but de l'étude était de clarifier le rôle des difficultés linguistiques et des difficultés liées aux compétences sociales lorsqu'elles sont en comorbidité. Le seuil du trouble a été fixé à 1 point d'écart-type sous la moyenne au score composite établi aux épreuves orthophoniques, à savoir : une épreuve d'interprétation de phrases ambiguës, une épreuve d'interprétation d'expressions métaphoriques (TLC-E, 1985), une épreuve de narration et une épreuve de répétition de phrases (CELF ; Wiig et al., 2003). Avec un groupe contrôle en moyenne un an plus jeune que le groupe évalué, ce seuil pourtant conservateur, situe la prévalence des troubles du langage à 52% de la population des jeunes mineurs incarcérés, ces résultats étant indépendants du quotient intellectuel.

Enfin, en 2011 cette même équipe a mené une étude de prévalence auprès de 100 jeunes de 17 à 21 ans, mais cette fois-ci incarcérés. Avec un seuil fixé à 2 points d'écart-type sous la moyenne des deux batteries effectuées (CELF pour le langage formel et TLC-E, pour le langage élaboré), la prévalence s'élève à 46% des jeunes évalués. L'auteur suspecte la nature globale et non spécifique des troubles, reflétant peut-être, selon elle, les conséquences de facteurs psychosociaux.

2.3. Etudes menées au Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, l'équipe de Bryan et de ses collaborateurs a mené des études de 2004 à 2011 :

L'étude menée en 2004 (Bryan, 2004) a évalué 10% des jeunes de 18 à 21 ans présents dans une institution fermée pour mineurs délinquants, soit 30 sujets. Elle relève une compétence grammaticale échouée pour 73% des sujets. Cette étude présente une méthode différente des autres études présentées jusqu'ici, puisqu'il s'agit d'une étude pilote. Elle permet cependant de relever, selon les déclarations des participants : des problèmes auditifs fréquents, des difficultés en lecture, et des difficultés de mémoire. Les auteurs montrent également que les jeunes se rendent bien compte de leurs difficultés, et posent la question de la conscience qu'en a le personnel pénitentiaire. Enfin, la question de la relation entre troubles de mémoire et consommation de substances illicites est posée (informations obtenues par déclaration).

A la suite de cette étude, la moitié de la population d'un établissement pour délinquants juvéniles de 15 à 17 ans, soit 58 sujets, a été évaluée. 66 à 90% des détenus obtiennent des résultats sous la moyenne aux tests effectués. L'auteur s'inquiète que de telles compétences linguistiques deviennent la norme et ne soient plus considérées comme un problème à prendre en compte par l'institution pénitentiaire (Bryan et al., 2007).

Enfin, l'étude a cherché à évaluer l'impact d'une prise en charge des mineurs détenus de 11 à 18 ans présentant des troubles du langage oral. Un premier dépistage rapide de 73 nouveaux arrivants dans une institution pour mineurs délinquants a permis de repérer les sujets pour lesquels une évaluation plus poussée a été menée. Cette étude a permis de dépister 65% des jeunes comme pouvant bénéficier d'une intervention orthophonique, dont 20% porteurs d'un retard sévère aux tests standardisés. Cette étude permet de montrer un effet bénéfique de la prise en charge orthophonique menée dans ce type d'établissement (Gregory & Bryan, 2011).

3. Des troubles qui passent inaperçus

3.1. Une proportion importante de mineurs non suivis en orthophonie

La plupart des études présentées ici relèvent l'absence de prise en charge orthophonique pour les mineurs porteurs de troubles. Plusieurs explications sont proposées pour expliquer ce phénomène, dont certaines sont spécifiques à l'organisation sanitaire et sociale du pays concerné :

D'une part, les critères d'éligibilité pour la prise en charge pourraient ne pas être appropriés (Davis et al., 1991; Sanger, Moore-Brown, et al., 2000).

D'autre part, les difficultés de compréhension seraient plus difficiles à repérer que les difficultés d'expression (Gregory & Bryan, 2011).

Bryan (2004), Gregory et Bryan (2011), Sanger et al. (2001, 2003) ainsi que Snow et Powell (2008) envisagent par ailleurs la possibilité que de bonnes compétences pragmatiques permettent à ces jeunes de masquer leurs difficultés linguistiques, qui peuvent alors passer pour des problèmes de comportement.

Une autre explication serait que lorsque des difficultés linguistiques coexistent avec des problèmes de comportement, ces derniers sont traités prioritairement par les adultes en charge de l'enfant concerné, au détriment de la prise en charge des difficultés linguistiques (Cohen, Davine, Horodezky, Lipsett, & Isaacson, 1993 cité par Snow & Powell, 2008, Benner, Nelson, & Epstein, 2002; Sanger, Moore-Brown, et al., 2000). Cela pourrait être lié à une méconnaissance de la connexion entre langage et problèmes comportementaux ou émotionnels (Sanger, Moore-Brown, et al., 2000).

Le manque de services adéquats et d'attention pour les adolescents ayant des troubles du langage (Sanger, Moore-Brown, et al., 2000) pourrait également expliquer ce phénomène.

Enfin l'inadéquation des tests utilisés pour évaluer les compétences linguistiques de cette population (Sanger, Moore-Brown, et al., 2000) pourrait être une autre explication.

3.2. Influence des troubles du langage sur la détention, les mesures d'aide à la réinsertion et les relations avec la justice

Les troubles du langage, à fortiori s'ils sont inconnus du personnel encadrant les jeunes, peuvent interférer avec les mesures d'aide à la réinsertion. En effet, les programmes proposés aux mineurs incarcérés s'appuient fortement sur les compétences langagières, comme par exemple les programmes travaillant sur les compétences sociales (Bryan et al., 2007; Bryan, 2004; Snow & Powell, 2008, 2011). Snow (2004) insiste sur l'importance que revêt le langage dans tous les contacts avec le système judiciaire : garde à vue, entretiens avec un juge, témoignages, incarcération.

Enfin, Bryan et al. (2007) suggèrent qu'il serait souhaitable de proposer des formations et un soutien spécifiques au personnel en charge des mineurs incarcérés pour leur permettre de comprendre et gérer ces limitations linguistiques.

4. Prévention et prise en charge

4.1. Propositions concernant la prise en charge

Toutes ces études permettent d'argumenter en faveur d'une meilleure prise en charge des populations à risque par les orthophonistes, en amont et pendant la détention. Sanger et al. (2000) proposent d'utiliser des mesures basées sur le déroulement de la scolarité, des auto-évaluations, et des entretiens pour repérer ceux qui seraient susceptibles d'avoir besoin d'un orthophoniste. Sanger et al. (2001) et Snow et Powell (2004) considèrent que les orthophonistes devraient avoir leur place dans les comités de réflexion sur la prise en charge et la prévention pour les mineurs détenus.

4.2. Propositions concernant des profils particuliers

Plusieurs auteurs insistent sur l'importance de porter une attention particulière aux jeunes présentant une comorbidité entre des troubles des apprentissages et des troubles du comportement. Ces jeunes sont plus à risque d'un sous-diagnostic de trouble du langage et devraient, selon eux, être évalués par un orthophoniste (Bryan, 2004 ; Snow & Powell, 2004, 2008, 2011) mais également par des équipes composées de manière multidisciplinaire (Sanger et al., 1999; Sanger, Moore-Brown, et al., 2000).

Enfin, Bryan et al. (2007) remarquent que l'évaluation formelle n'apporte pas d'information sur le niveau fonctionnel. L'équipe suggère d'évaluer les compétences narratives pour une vision plus fonctionnelle des compétences. Elle propose de s'appuyer sur le parcours éducatif des jeunes pour repérer ceux ayant des besoins en orthophonie, tout en soulignant que cela ne permettrait pas de repérer tous les jeunes concernés par les difficultés.

III. Contexte pénitentiaire français

1. Le système pénitentiaire en France

1.1. Les différents lieux privatifs de liberté pour mineurs

Le système judiciaire français peut répondre de plusieurs manières à un délit ou crime commis par un individu mineur. Ces sanctions peuvent aller du simple rappel à l'ordre à l'incarcération. Il existe plusieurs types d'établissement privatif de liberté pour les mineurs : les Centres Educatifs Fermés (CEF), les Quartiers Mineurs (QM) et les Etablissements Pénitentiaires pour Mineurs (EPM). Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux EPM (se référer à l'annexe III pour plus d'informations).

1.2. Les EPM

La loi d'orientation et de programmation judiciaire (LOPJ) du 9 septembre 2002, dite Perben I a créé les EPM. Avant leur création, il n'existait pas d'établissement pénitentiaire réservé strictement aux mineurs (hormis la maison d'arrêt de Fleury-Mérogis). Les mineurs incarcérés étaient regroupés dans une zone géographique séparée, mais ne bénéficiaient d'aucune prise en charge spécifique (Peyronnet & Pillet, 2011). L'objectif de l'EPM est ainsi d'allier une prise en charge pénale efficace pour les mineurs récidivistes et une prise en charge éducative et pédagogique. Quatre éléments caractérisent l'EPM : la séparation des détenus mineurs dans une structure à part de celle des majeurs ; la réduction du nombre de mineurs au sein d'une même structure ; l'organisation du temps des détenus avec des activités, et notamment des activités scolaires ; l'intervention d'un binôme composé d'un surveillant de l'Administration Pénitentiaire et d'un éducateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse afin d'individualiser le suivi de chaque jeune. Cependant le fonctionnement interne des 6 EPM actuels diffère énormément d'un établissement à l'autre (Gourmelon, Bailleau, & Milburn, 2011).

2. La population des mineurs incarcérés

2.1. Statistiques de la Justice des mineurs

L'ordonnance du 2 février 1945 régit la justice des mineurs. Elle « *pose le principe de la priorité des mesures éducatives. Le prononcé d'une peine doit donc être exceptionnel* » (Ministère de la Justice, 2013, para. 3). Une peine privative de liberté ne peut être prononcée pour un mineur âgé de moins de 13 ans. Les mineurs incarcérés en France ont donc entre 13 et 18 ans. Les statistiques de la Justice montrent qu'en 2011, 90% d'entre eux étaient âgés de plus de 16 ans. Les statistiques mentionnées dans ce paragraphe proviennent toutes du rapport de Peyronnet et Pillet (2011).

Sur les 688 mineurs détenus en 2011 (entre 1,1% et 1,3% de la population sous écrou), 95% d'entre eux étaient des garçons. En 2011, 34% des incarcérations se faisaient en

EPM (taux d'occupation de 78%) contre 66% en Quartier Mineurs (QM - taux d'occupation de 69%). Concernant les motifs d'incarcération, 90% d'entre elles étaient liées à une procédure correctionnelle (infractions qualifiées de délits), avec une durée de condamnation moyenne de 2,5 mois. (Pour plus d'informations, se référer à l'annexe IV). D'après les informations de la direction interrégionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse du Sud-Est, la majorité des mineurs incarcérés (61%) sont réitérants et faisaient l'objet d'un suivi par la PJJ avant leur incarcération. Les primo-délinquants (15%) sont condamnés, pour moitié, dans le cadre d'une procédure criminelle.

Parmi les détenus mineurs, 79% n'ont aucun diplôme et 9% sont en situation d'illettrisme. Dans la population générale, l'illettrisme chez les jeunes est évalué de façon systématique par la Journée Défense et Citoyenneté. En 2012, le pourcentage d'illettrisme était inférieur à 5% chez les jeunes de 17 ans évalués à cette occasion.

2.2. Epidémiologie relative à la population des mineurs incarcérés

La population des mineurs incarcérés constitue un groupe complexe à étudier et à appréhender. En effet, il faut garder à l'esprit la notion de comorbidité, qu'il s'agisse de trouble des conduites, difficultés d'apprentissage, usage de substance ou encore de traumatisme crânien (Snow & Powell, 2004).

2.2.1. Troubles des conduites et abus de substances

Le trouble des conduites et l'usage de drogues sont fréquemment diagnostiqués et observés chez les jeunes délinquants (Teplin, Abram, McClelland, Dulcan, & Mericle, 2002). De même Dadi, Morvan, Amado, Jay, Krebs, & Dervaux (2013) relèvent que la consommation de drogues est très fréquente chez les mineurs incarcérés. 50% de ces jeunes auraient une consommation régulière de substances toxiques : drogues, alcool et cannabis. Ces abus, peuvent avoir des conséquences parfois irréversibles sur les capacités cognitives et mnésiques des consommateurs.

2.2.2. Traumatismes crâniens

De nombreuses études se sont intéressées à la prévalence des traumatismes crâniens chez les détenus. En France, on a mesuré un taux de 30,6% de traumatisés crâniens dans une population de détenus (hommes, femmes et mineurs confondus) contre une prévalence de 0,2 à 0,3% dans la population générale (Durand, Chevignard, Fix, Weiss, & Pradat-Diehl, 2013). Les traumatismes crâniens peuvent entraîner des difficultés cognitives, comportementales et sociales (Durand, Chevignard, Weiss, & Pradat-Diehl, 2012).

3. Le lieu de l'expérimentation : l'EPM du Rhône

Mis en service en 2007, l'EPM du Rhône peut accueillir 60 jeunes de 13 à 18 ans. Les jeunes sont répartis dans 7 unités de vie : une pour les arrivants, une pour les filles et 5 autres pour les garçons dont une pour les jeunes les plus autonomes dite unité « de confiance ». Les occupants y sont affectés par la Commission Pluridisciplinaire Unique (CPU, voir plus bas).

La vie de cet établissement s'organise autour des différents services qui travaillent en partenariat. De nombreuses réunions sont programmées entre les différents services sous forme de CPU concernant : l'affectation des mineurs dans les unités de vie, les projets élaborés pour chaque jeune ou encore la prévention des suicides.

Suite à certains événements, des sanctions peuvent être prises par la Commission Disciplinaire : chaque décision se fait en fonction de la situation et du contexte. Il peut s'agir de rappel à l'ordre, de privation de télévision ou autre élément de confort, de mesure de confinement ou encore l'isolement en quartier disciplinaire (QD).

3.1. L'UCSA - Unité de Consultation et de Soin Ambulatoire

L'UCSA de l'EPM est gérée par les Hospices Civils de Lyon (HCL) et l'hôpital du Vinatier. Les aspects somatique et psychologique sont pris en charge par les personnels de santé. Des hospitalisations sont possibles à l'UHSI (Unité Hospitalière Sécurité Interrégionale). A Meyzieu, plusieurs professionnels interviennent : infirmières, médecin généraliste, médecin psychiatre, dentiste, diététicienne, psychologue, sophrologue. Cette équipe est sous la responsabilité du cadre de santé de l'UCSA à l'EPM. Les détenus peuvent donc demander à voir chacun de ces spécialistes. On note toutefois qu'il n'y a pas d'ORL intervenant à l'UCSA. Un surveillant de l'AP est affecté exclusivement à l'UCSA.

Dès leur arrivée en détention, un bilan de santé est proposé aux détenus : une infirmière les rencontre dans les 48h après leur arrivée. Cet accueil institutionnel est poursuivi par un examen avec le médecin généraliste. Lorsque cela est possible, un bilan dentaire est programmé afin de mettre en place des soins si besoin. Des entretiens sont également prévus avec le médecin psychiatre, sans être systématiques, sauf dans le cas de personnes à risque suicidaire.

3.2. L'orthophonie à l'EPM

A l'EPM, aucun orthophoniste n'est présent. Il n'y a ni évaluation ni prise en charge des détenus. Cependant il y a déjà eu de nombreuses demandes, émanant notamment de l'Education Nationale. L'équipe de l'UCSA est donc été très intéressée par la présente étude car ils souhaitent connaître les besoins en orthophonie de leur population. L'incarcération peut donc être un moment privilégié pour, enfin, proposer à ces jeunes une évaluation orthophonique approfondie et déceler ainsi leurs difficultés.

4. La recherche dans le contexte particulier de l'EPM : mise en place d'une étude pilote

4.1. Coopération des différents acteurs de l'EPM

Le fonctionnement de l'EPM repose sur la pluridisciplinarité, c'est pourquoi la mise en place de notre étude s'est faite avec le partenariat et l'implication de chacun des services de l'établissement.

4.2. Contraintes administratives et d'accès

Les mineurs incarcérés constituent une population vulnérable pour deux raisons : leur minorité et leur captivité. Leur minorité nécessite d'obtenir un consentement parental obligatoire pour la participation à une étude. De plus le statut de détenu peut poser des difficultés « *quant au caractère volontaire d'une décision de participer à une expérimentation [...]* », du fait de facteurs spécifiques à l'enfermement et aux relations de subordination (Weisstub, Arboleda-Florez, & Tomosy, 2001, p. 7). Dans un souci de protection de cette population, toute étude doit être anonymisée. Avec le même objectif, tout recueil informatisé de données personnelles doit être conforme à la loi relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés du 6 janvier 1978 et être déclaré à la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés).

4.3. Contraintes spécifiques au contexte de la prison

La participation à l'étude et notamment le trajet vers l'UCSA est parfois difficile à mettre en place du fait des contraintes spécifiques de l'EPM. Tout d'abord, tous les mouvements de détenus à l'EPM se font accompagnés par un surveillant. Certaines mesures (judiciaires ou internes) compliquent ces déplacements : mesures d'éloignement, interdiction de communication. L'organisation des mouvements demande une importante coordination, notamment lors des moments de scolarisation. Chaque déplacement d'un détenu vers l'UCSA doit alors répondre aux exigences des autres mouvements. La sécurité impose un nombre limité de détenus pour un surveillant. A l'UCSA, le surveillant est seul et lorsque les professionnels de santé reçoivent un patient ou un groupe, on atteint parfois la limite autorisée par le règlement. Dans ces conditions, il n'y a pas de participation possible à l'étude que nous proposons durant ce temps de soin.

L'emploi du temps chargé de chaque détenu est également un frein à leur participation à l'étude. Il n'y a parfois pas de créneau pour qu'ils puissent consacrer du temps à cette évaluation. Enfin, certains événements spécifiques à la détention peuvent interrompre, reporter ou empêcher la participation des jeunes : les parloirs, les extractions pour divers motifs, les passages au quartier disciplinaire, les affectations dans une unité spécifique de prise en charge individualisée ou encore les placements en cellule de protection anti-suicide.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

Selon les études mentionnées précédemment (Beitchman & Brownlie, 2010; Brownlie et al., 2004; van Daal et al., 2007), il existe une association entre troubles du langage et délinquance à l'adolescence. Dans la population des mineurs délinquants, on constate des comorbidités entre trouble du comportement, trouble des apprentissages et trouble de la cognition sociale (Snow & Powell, 2011). Il est par ailleurs établi que ces différents troubles s'articulent souvent avec des troubles du langage oral (Snow, Ritzman, Sanger, & Bryan, 2011).

En France, dans les institutions pénitentiaires pour mineurs, aucune évaluation orthophonique n'est organisée lors de l'entrée en institution. De ce fait, il n'existe aucune donnée concernant les troubles du langage dans la population des mineurs incarcérés en France.

Lorsqu'elle a été mesurée, dans d'autres pays (Bryan et al., 2007; Sanger et al., 2001; Snow & Powell, 2011), la prévalence des troubles du langage oral dans cette population s'est avérée très importante, allant jusqu'à 60% selon les études. Très souvent, les troubles détectés à l'occasion de l'étude de prévalence n'avaient pas été décelés auparavant.

Certaines études se sont par ailleurs intéressées aux conséquences de ces troubles sur le déroulement de la détention et sur le parcours judiciaire (Bryan et al., 2007; Bryan, 2004; Snow & Powell, 2008, 2011). Elles ont pu montrer que le parcours judiciaire des jeunes porteurs d'un trouble du langage oral était plus difficile, présentait plus de mesures disciplinaires et que ces jeunes profitaient moins des mesures éducatives. Ces travaux soulèvent des interrogations concernant l'impact des troubles du langage sur les mesures d'aide à la réinsertion.

Plusieurs questions se posent donc naturellement : quelle est la proportion des difficultés en langage oral chez les mineurs incarcérés en France dans un Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs de la région lyonnaise ? Quelles sont les caractéristiques du langage oral qui sont altérées ? S'agit-il de troubles en réception ou en production ? S'agit-il de difficultés plutôt formelles ou fonctionnelles ? Une analyse qualitative sous forme de profil apporterait également une plus-value concernant les difficultés rencontrées par les jeunes. Quelle serait alors leur influence sur le déroulement de la détention ?

II. Hypothèses

1. Hypothèses théoriques

Nous émettons l'hypothèse qu'à l'image des pays anglo-saxons, il existerait en France une importante proportion de difficultés en langage oral dans la population des mineurs incarcérés.

Nous faisons l'hypothèse que ces difficultés ont un impact spécifique sur le déroulement du placement.

2. Hypothèses opérationnelles

H1 – Nous nous attendons à ce que l'échantillon de mineurs incarcérés que nous avons évalués présente, dans une proportion importante, de résultats faibles à l'une des épreuves discriminantes d'évaluation du langage oral.

H2 – Nous nous attendons à ce que les difficultés de langage oral aient un impact spécifique sur le déroulement de la détention : les mineurs présentant des difficultés de langage oral passeraient plus de temps sous le coup d'une mesure disciplinaire durant leur incarcération que les mineurs présentant des difficultés de langage oral moindres.

H3 – Nous nous attendons à ce que les difficultés de langage oral aient un impact spécifique sur le régime de détention : les mineurs présentant des difficultés de langage oral moindres seraient plus souvent affectés dans l'unité de vie dite « de confiance » que les mineurs avec des difficultés de langage oral plus importantes.

Chapitre III

EXPERIMENTATION

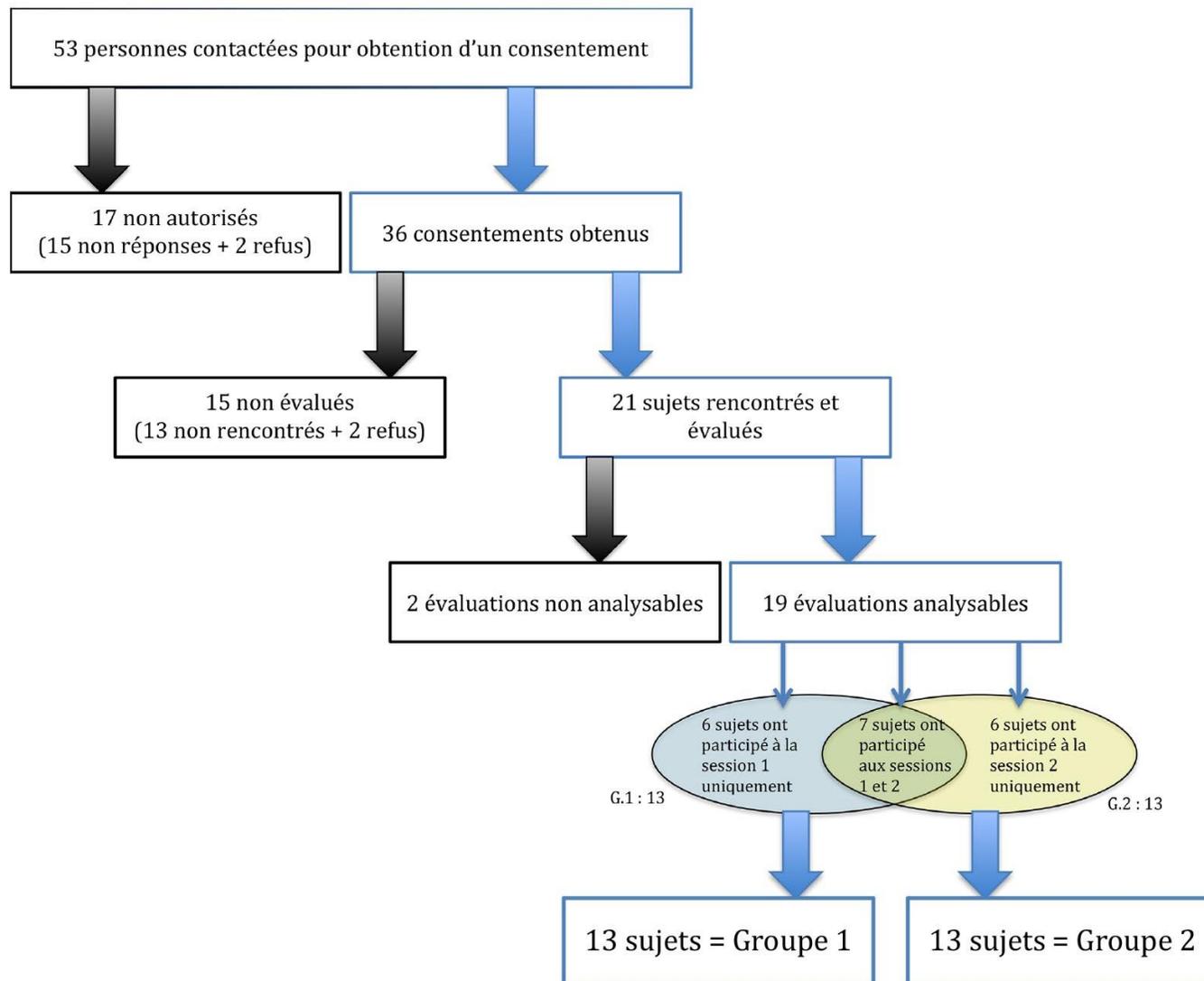


Figure 1 : Constitution de l'échantillon

I. Participants

L'étude s'est déroulée au sein de l'EPM de Meyzieu. La population visée par cette étude est composée de tous les mineurs incarcérés à l'EPM entre le 24 septembre 2013 et le 31 janvier 2014, à l'exclusion des jeunes scolarisés dans la classe « Français Langue Etrangère » (FLE) et de ceux pour qui la participation pourrait présenter un risque pour eux-mêmes ou pour les examinateurs, selon le jugement du personnel encadrant de la prison.

1. Constitution de l'échantillon

Pour le recrutement de cette population, la constitution de l'échantillon a été organisée en plusieurs étapes décrites dans la figure 1, ci-contre. En effet, 53 demandes de consentement ont été envoyées : 36 consentements ont été obtenus et 17 n'ont pas donné lieu à une autorisation de participation (non réponse et refus). Parmi les 36 consentements parentaux obtenus, 21 jeunes ont été rencontrés et évalués. Cependant 2 d'entre eux ont dû être exclus des analyses car leur niveau de scolarité ne permettait pas de les comparer aux étalonnages des tests proposés (niveau CE2 pour le sujet n° 2 et niveau Grande Section de Maternelle pour le sujet n° 3).

L'échantillon de l'étude est donc constitué de 19 sujets, âgés de 15,9 ans à 17,11 ans (âge moyen : 17,2 ans). Lors des passations de ces 19 sujets, on relève 3 interruptions qui n'ont cependant pas entravé l'analyse des évaluations :

- 1 sujet (sujet n°13) a demandé à interrompre sa participation en cours de passation
- 2 passations ont été interrompues et complétées un autre jour (sujet n°20 suite à une interruption extérieure et sujet n°16 à sa demande)

2. Organisation des groupes de participants

Afin de répondre aux hypothèses, nous avons établi des groupes de sujets différents. Chaque regroupement (groupes G1/G2, groupes A/B et groupes UC/UV) correspond à chaque fois à la résolution d'une seule hypothèse.

Pour des raisons pratiques, nous avons conçu deux sessions d'évaluation : session 1 et session 2. Les 19 sujets de l'échantillon ont participé à au moins l'une des deux sessions d'évaluation.

Pour la mesure des difficultés de langage oral (hypothèse H1), 2 groupes ont été constitués : G1 et G2. Le groupe G1 comprend les sujets ayant effectué la passation de la session 1, à dominante langage formel. Le groupe G2 comprend les sujets ayant effectué la passation de la session 2, à dominante langage fonctionnel. Parmi ces 19 sujets, 7 ont effectué les deux sessions 1 et 2, ils font donc partie à la fois du groupe G1 et du groupe G2.

La répartition des sujets est représentée dans la figure 1 :

- le groupe G1 est constitué des 6 sujets ayant effectué uniquement la session 1 et des 7 sujets ayant effectué les 2 sessions, il est donc composé de 13 sujets.
- le groupe G2 est constitué des 6 sujets ayant effectué uniquement la session 2 et des 7 sujets ayant effectué les 2 sessions, il est donc composé de 13 sujets.

Pour mesurer l'impact de ces difficultés de langage oral sur le déroulement de la détention (hypothèses H2 et H3), nous avons également procédé à des regroupements spécifiques à l'intérieur de chacun des groupes G1 et G2, composés chacun de 13 jeunes.

Le premier groupement est opéré selon le temps passé en sanction disciplinaire (hypothèse H2). Le groupe A est composé des 6 sujets qui ont passé le moins de temps en sanction (dans le groupe G1, puis dans le groupe G2) et le groupe B comprend les 7 sujets ayant passé le plus de temps en sanction (dans le groupe G1, puis dans le groupe G2).

Le deuxième groupement est opéré selon le régime de détention (hypothèse H3). Les 5 sujets détenus en unité confiance (UC), sont regroupés dans le groupe UC (dans le groupe G1, puis le groupe G2), et les 8 sujets détenus dans les autres unités de vie (UV), sont regroupés donc dans le groupe UV (dans le groupe G1, puis dans le groupe G2).

3. Données épidémiologiques cliniques

Les données épidémiologiques cliniques recueillies sont disponibles à l'annexe V.

3.1. Problèmes ORL

Les données relatives à l'état ORL (surdité, angines, otites) sont relevées dans le dossier médical du participant. Elles sont issues de l'évaluation établie par le médecin généraliste lors de l'accueil institutionnel. Il ne s'agit pas d'une évaluation de l'audition effectuée par un spécialiste dans un lieu spécifiquement équipé pour la mesure des capacités auditives.

3.2. Parcours scolaire

Les données de scolarité nous ont été fournies par les services de l'Education Nationale de l'EPM. Les participants que nous avons rencontrés présentent pour la plupart un parcours scolaire très chaotique : ils sont nombreux à n'avoir effectué qu'une scolarité partielle dans plusieurs niveaux. D'autres ont suivi un parcours scolaire en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) ou en Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (ITEP), sans que nous puissions connaître le contexte ayant donné lieu à cette orientation.

3.3. Consommation de cannabis

Les données concernant les toxiques sont celles déclarées par le participant au moment de son accueil institutionnel. La consommation de toxiques a été considérée en termes

binaires : pour être avérée, une consommation de toxique doit être régulière, ou occasionnelle massive. Ceci exclut donc la consommation occasionnelle récréative. On observe que la moitié des sujets évalués déclarent consommer régulièrement du cannabis.

3.4. Prise en charge orthophonique antérieure

Il n'a pas été possible d'obtenir des données fiables concernant d'éventuelles prises en charge orthophoniques antérieures des détenus que nous avons évalués : les déclarations des mineurs étant très incertaines.

II. Matériel

1. Langage oral – épreuves discriminantes

Conformément au modèle du langage décrit dans le tableau 1 p.17, l'évaluation des difficultés de langage oral porte sur les différents versants langagiers : production/réception et formel/fonctionnel. Pour des raisons pratiques, nous avons conçu les deux sessions d'évaluation sur l'axe formel/fonctionnel, au sein desquels nous évaluerons les versants productifs et réceptifs. Les épreuves de langage oral sont les 6 épreuves discriminantes qui permettront de déterminer les difficultés de langage oral.

En plus d'une analyse quantitative des résultats obtenus par l'ensemble des participants aux différentes épreuves proposées, une description de quelques profils sera proposée pour illustrer les observations par des cas concrets.

1.1. Session 1 à dominante langage formel

1.1.1. Epreuve en production

a. Epreuve de répétition de phrases

L'épreuve de répétition de phrases est généralement considérée comme un test de la mémoire auditivo-verbale. C'est cependant une épreuve complexe, que les auteurs de la batterie L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2011) qualifient de « multifactorielle ». En effet elle met en jeu la mémoire auditivo-verbale, mais aussi –dès lors que la phrase à répéter dépasse les capacités de l'empan mnésique- l'encodage et le décodage de la phrase aux niveaux lexico-sémantique, morphosyntaxique et phonologique. Plusieurs composantes peuvent être évaluées, mais la composante Nombre (NBR) est l'indicateur de réussite du test.

L'épreuve est expliquée au participant, puis deux items d'entraînement sont effectués pour vérifier que la consigne est bien comprise. Les phrases sont ensuite proposées une par une au participant, en préservant la prosodie. Une répétition peut être effectuée au besoin, mais la réponse donnée suite à répétition n'est pas prise en compte pour la

cotation et l'analyse quantitative. La notation des productions est faite sur papier durant la passation, puis la cotation est automatisée après saisie des données dans le logiciel. L'épreuve permet d'obtenir 7 scores différents : Phrase (la phrase est entièrement correcte ou non) ; Nombre de mots restitués ; Syntaxe ; Sémantique ; Mots fonctionnels ; Lexique ; Conjugaison.

Cette épreuve est conçue pour des enfants du CE1 à la 6^e. Elle concerne donc une population plus jeune que celle évaluée pour cette étude. Néanmoins, elle teste le langage d'enfants de plus de 6 ans qui sont donc entrés dans le langage écrit.

1.1.2. Epreuve en réception

a. Epreuve de désignation lexicale

L'Echelle de Vocabulaire en Image Peabody ou EVIP (Dunn & Theriault-Whalen, 1993) est l'adaptation en langue française du Peabody Picture Vocabulary Test (L. M. Dunn & Dunn, 1981). Ce test standardisé évalue le lexique en réception au niveau du mot pour les personnes de 2 ans 6 jusqu'à l'âge adulte. Chaque item est proposé oralement en accompagnement d'une planche de quatre dessins. Le sujet doit désigner le dessin qui illustre le mieux le mot entendu. L'épreuve s'arrête lorsque le participant donne six réponses erronées sur huit items consécutifs. Le niveau du participant est donné par l'item le plus haut atteint lorsque l'épreuve est arrêtée, corrigé par le nombre d'erreurs produites. Les résultats sont disponibles en centiles, en note standard et en âge de développement. Dans la présente étude nous exploitons les informations données en centiles. Les résultats obtenus à l'EVIP (1993) sont fortement corrélés avec la mesure du QI verbal des échelles de Wechsler (Dionne, Déry, & Toupin, 2010; Dunn & Theriault-Whalen, 1993).

1.2. Session 2 à dominante langage fonctionnel

1.2.1. Epreuves en production

a. Rappel de récit (versant narratif)

L'épreuve de « Rappel et compréhension de récit » de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009) permet également une analyse de la compétence narrative en production. L'évaluateur doit coter séparément selon un découpage en quatre sections : communication, expression, richesse lexico-sémantique et schéma narratif.

b. Complétion de phrases (versant syntaxique)

Dans l'épreuve « Complétion de phrases » de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009), l'ordinateur donne un début de phrase que le participant doit compléter comme il le souhaite. L'évaluateur cote le résultat en fonction de la structure syntaxique attendue.

Cette tâche permet d'évaluer si le participant maîtrise les marqueurs syntaxiques spécifiques attendus à son âge chronologique.

1.2.2. Epreuves en réception

a. Compréhension de consignes (versant prescriptif)

Dans l'épreuve « Compréhension de consignes » de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009), le participant, après avoir écouté une consigne donnée oralement par l'ordinateur, doit exécuter les manipulations demandées à l'aide de la souris sur une scène imagée.

Cette tâche permet d'avoir une idée plus précise de la compréhension de l'adolescent dans une situation fonctionnelle.

b. Compréhension de débat (versant argumentatif)

Dans l'épreuve « Compréhension de débat » de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009), le participant écoute un débat entre deux personnes, il doit par la suite répondre à des questions à propos du contenu du dialogue, à l'aide de la souris. Cette tâche se rapproche également de situations de la vie quotidienne (publicité, critiques de films, débats, etc.). Elle permet d'évaluer la compréhension orale du participant, mais également d'analyser le traitement des informations. Il s'agit en effet de comprendre mais aussi de classer et de s'appropriier les éléments pour pouvoir les réutiliser dans les réponses aux questions.

c. Rappel et compréhension de récit (versant narratif)

Dans l'épreuve « Rappel et compréhension de récit » de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009), le participant écoute une histoire de 2 minutes 45 et doit ensuite la restituer. Puis il répond à l'aide de la souris à des questions sur le texte : certaines sont des questions à choix multiples et d'autres des questions ouvertes. Cette épreuve permet d'analyser la compréhension textuelle et les capacités narratives.

2. Fonctions cognitives associées au langage

2.1. Epreuves de phonologie et de métaphonologie

2.1.1. Epreuves d'élision syllabique et phonémique informatisées

(Phonolec)

Pour les épreuves d'élision syllabique et phonémique (Gatignol et al., 2008), on demande au participant d'écouter la consigne et les exemples donnés oralement par l'ordinateur. Le

logiciel énonce un non-mot, puis respectivement une syllabe ou un phonème à retirer de ce non-mot cible. Le participant répond à l'oral et l'examineur note sur le logiciel le temps et l'exactitude de la réponse. La partie à enlever peut être placée en position initiale, médiane ou finale. Le logiciel permet de différencier les scores obtenus par le participant selon les positions dans le mot mais également de donner un résultat global de l'épreuve. C'est ce score global pour l'élimination des phonèmes et des syllabes qui est utilisé dans cette étude.

2.1.2. Epreuve de répétition de logatomes (Borel)

La tâche de répétition de logatomes de Borel-Maisonny (1990) est constituée de 6 listes de 7 à 10 logatomes de 2 à 7 syllabes. L'orthophoniste prononce les logatomes un par un et le participant doit les répéter. On note deux points par item réussi, un point s'il existe une seule erreur portant sur un seul phonème et zéro point dans les autres cas.

Cette épreuve n'est par ailleurs pas corrélée aux résultats des épreuves évaluant le lexique.

2.2. Attention – Mémoire

Ces différentes épreuves font appel aux capacités mnésiques mais également attentionnelles du sujet évalué.

2.2.1. Les épreuves évaluant la mémoire à court terme

a. Empan visuel

Dans l'épreuve « Empan visuel » de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009), le participant doit reproduire une série de points dans un ordre donné, à l'intérieur d'une grille. Cette épreuve permet de mesurer l'empan visuel, sans intervention de la modalité auditive. L'empan correspond au nombre maximum de points retenus et placés correctement et dans l'ordre.

b. Empan auditif endroit

Dans l'épreuve « Empan endroit » de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009), le participant est amené à répéter une série de chiffres dictée par l'ordinateur et dont le nombre augmente progressivement jusqu'à ce qu'il échoue deux fois de suite. On mesure de cette façon l'empan auditif du participant. Il s'agit du nombre maximum de chiffres retenus et correctement répétés dans le bon ordre.

2.2.2. Les épreuves évaluant la mémoire à court terme et la mémoire de travail

a. Empan auditif envers

Dans l'épreuve « Empan envers » de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009), le participant est amené à répéter à l'envers une série de chiffres dictée par l'ordinateur et dont le nombre augmente de façon croissante jusqu'à l'obtention de 2 échecs consécutifs. Il s'agit du nombre maximum de chiffre retenus et répétés correctement dans l'ordre inverse de celui dicté par l'ordinateur.

b. Boucle phonologique

Dans l'épreuve « Boucle phonologique » de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009), l'ordinateur dicte trois mots, le participant doit alors retenir la première syllabe du premier mot, la deuxième syllabe du deuxième mot et la troisième syllabe du troisième mot puis produire verbalement le mot résultat de la concaténation de ces trois syllabes.

3. Langage écrit

Le Test d'Identification des Mots Ecrits (TIMÉ 3 ; Ecalle, 2006) a pour objectif d'évaluer les performances en lecture d'enfants âgés de 7 à 15 ans. Dans la première partie de l'épreuve, le participant doit entourer le mot correctement écrit qui correspond à l'image qui lui est présentée. Dans la deuxième partie, le participant doit entourer le mot sémantiquement proche du mot qui lui est présenté. Les résultats obtenus permettent de calculer un âge lexicale, de situer les résultats du participant par décile et enfin d'établir un profil de lecteur.

Cette épreuve est conçue pour les enfants et les adolescents de 7 à 15 ans. Elle concerne donc une population plus jeune que celle évaluée dans cette étude.

4. Grille pragmatique

La grille de profil pragmatique est issue de l'évaluation clinique des notions langagières fondamentales (CELF-CDN ; Wiig et al., 2009) version 4 dans son adaptation francophone (Wiig et al., 2009). Elle a été étalonnée à partir d'un échantillon de 520 enfants et adolescents de 4 à 16 ans, représentatif de la population québécoise francophone. Cette grille permet de recueillir des informations concernant les compétences pragmatiques du sujet : elle mesure les rituels et les habiletés conversationnelles, les compétences pour s'informer, fournir ou répondre à de l'information et les habiletés de communication non verbale.

Le profil pragmatique est établi par l'un des éducateurs de l'unité de vie du participant. Il s'agit d'un encadrant adulte qui partage régulièrement son quotidien avec le participant.

III. Procédure

L'étude s'est déroulée sur une période de quatre mois, à raison d'une journée par semaine (17 journées en tout).

1. Consentements et recrutement

Au début de chaque journée effectuée sur place, l'AP fournit la liste des détenus présents dans l'EPM. Cette liste permet d'établir :

- la liste des détenus pour lesquels un consentement parental a déjà été obtenu. Cette liste est alors remise au surveillant UCSA qui s'en sert pour le recrutement de la journée (voir ci-après).
- la liste des détenus nouvellement arrivés pour lesquels un consentement doit être obtenu (voir ci-après).

1.1. Obtention des consentements

Si le responsable légal du mineur n'a pas eu l'occasion de signer l'autorisation de participation à l'étude (pas d'accueil institutionnel), celui-ci est contacté après une prise d'information auprès de l'éducateur responsable du jeune. Lorsqu'un responsable légal reste injoignable, il est recontacté la semaine suivante.

Pour des raisons éthiques et pratiques évidentes, aucun contact n'est entrepris lorsque :

- Le mineur concerné est en QD le jour de l'appel.
- Le mineur concerné est extrait le jour de l'appel.
- L'éducateur nous demande de ne pas appeler (cas rare).
- Le temps d'incarcération à l'EPM est trop réduit pour permettre une participation.

1.2. Recrutement

Le recrutement des participants est effectué chaque jour de l'étude par le surveillant en poste à l'UCSA. Celui-ci se base sur la liste des détenus dont le consentement parental a été obtenu pour proposer la participation aux jeunes. Il sélectionne les participants potentiels en fonction des contraintes propres à l'EPM :

- Emploi du temps du jeune : la participation est proposée de façon à éviter d'interférer avec les activités.
- Organisation des mouvements dans l'ensemble de l'institution
- Règles de sécurité établies par l'institution pénitentiaire

2. Aspects règlementaires et éthiques

2.1. Déclarations à la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés

Deux déclarations ont été faites auprès de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL), sous les numéros de dossier :

- Déclaration n° 1690367v0 pour le traitement des données statistiques
- Déclaration n° 1690400v0 pour l'enregistrement audio de certaines épreuves orthophoniques

2.2. Accords et autorisations

Une autorisation parentale a été obtenue préalablement à toute rencontre avec un participant. Un accord verbal est donc demandé au participant après présentation du contenu de l'étude. L'évaluation commence dès le recueil du consentement du participant.

Au cours de la présentation de l'étude au participant, il lui est signifié que les informations issues de l'évaluation et tout ce qu'il pourra dire relèvent du secret médical et sont confidentiels. Il est également souligné que l'ensemble de l'étude est anonyme.

3. Méthode d'expérimentation

3.1. Examineurs

La passation des sessions d'évaluation est faite par un orthophoniste (évaluateur principal) assis face au sujet et une personne soumise au secret médical (évaluateur secondaire), installée sur le côté de la table.

3.2. Lieux

Les évaluations se déroulent dans le bureau du médecin généraliste au sein des locaux de l'UCSA ou éventuellement dans le bureau réservé aux entretiens de l'Unité Arrivants ou de l'Unité Filles. Les conditions sont alors similaires : placement des évaluateurs, positionnement du sujet et du matériel. Dans ces deux conditions, les bruits de la vie dans l'institution peuvent être entendus et occasionnellement divertir le participant.

3.3. Evaluation des participants en une ou deux sessions

L'évaluation proposée se compose de deux sessions. Chaque participant se voit assigner alternativement une des deux sessions décrites ci-dessous. Lorsque le recrutement le

permet, un même participant peut se voir proposer en deuxième passation la session à laquelle il n'a pas encore participé. A la fin de la première session, la grille de profil pragmatique (CELF-CDN, Wiig, Elisabeth et al., 2003) est présentée au participant. Son accord est alors demandé pour confier à l'un de ses éducateurs le remplissage de cette grille

La session 1 à dominante langage formel est effectuée en face à face pour sa majeure partie, seule l'épreuve d'élosion syllabique et phonémique est informatisée.

Epreuves de langage oral

- Epreuve de désignation lexicale (EVIP, Dunn & Theriault-Whalen, 1993)
- Epreuve de répétition de phrases (L2MA-2, Chevrie-Muller, Maillart, Simon, & Fournier, 2011)

Epreuves des fonctions cognitives et langage écrit

- Epreuve d'élosion syllabique et phonémique informatisée (Phonolec ; Gatignol et al., 2008).
- Epreuve de répétition de logatomes (Borel Maisonnay, 1990)
- Test d'Identification du Mot Ecrit (Timé3 ; Ecalle, 2006)

La session 2, à dominante langage fonctionnel, est informatisée. Elle est réalisée au moyen d'un écran et d'une souris supplémentaires mis à disposition du participant :

Module « Attention – Mémoire » :

- Epreuve d'empan visuel
- Epreuve d'empan endroit
- Epreuve d'empan envers
- Boucle phonologique

Module « Langage Oral » :

- Compréhension de consignes
- Compréhension de débat
- Complétion de phrases
- Rappel et compréhension de récit

Cette session est composée uniquement d'épreuves de la batterie informatisée Exalang 11-15 élaborée par Thibault, Lenfant et Helloin (2009). Cette batterie est conçue pour des adolescents âgés de 11 à 15 ans. Elle concerne donc une population plus jeune que celle évaluée pour cette étude. Seuls les modules « Attention - Mémoire » et « Langage Oral » sont utilisés pour cette expérimentation.

A la fin de la première session, la grille de profil pragmatique (CELF-CDN, Wiig, Elisabeth et al., 2003) est présentée au participant. Son accord est alors demandé pour confier à l'un de ses éducateurs le remplissage de cette grille.

3.4. Règles d'arrêt

Tout participant peut décider d'interrompre l'évaluation à tout moment. En cas de situation mal vécue par le participant (mise en échec, stress, mal-être), l'évaluation peut également être interrompue ou abrégée sur décision des évaluateurs.

3.5. Proposition de retour au participant

Lors de la présentation de l'étude aux sujets, un formulaire leur est remis (voir Annexe VI). Celui-ci leur permet de demander un retour personnel concernant leur participation.

3.6. Etalonnage de certaines épreuves

Les étalonnages réalisés pour certaines épreuves : L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2011), Borel (Borel Maisonny, 1990), et Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009) ne correspondent pas à l'âge des participants de l'étude. Cependant un échec à ces épreuves nous indique des difficultés particulières et nous donne donc une information significative pour l'évaluation. Lorsque ces épreuves sont réussies par le participant, nous devons considérer que l'épreuve plafonne et nous ne pouvons donc pas en tirer d'analyse précise. Dans ce cas, nous ne pouvons qu'affirmer que le sujet a obtenu les scores maxima mesurés par l'épreuve, et qu'ils correspondent au niveau scolaire ou à l'âge maximal donné par le matériel d'évaluation.

4. Recueil et cotation des données

4.1. Recueil des données

4.1.1. Passations des épreuves

Lors de la passation des épreuves de langage oral, toutes les consignes ou textes écrits sont lus au participant. En effet, la compétence évaluée ne fait pas référence au langage écrit et ne doit pas être parasitée par des difficultés de lecture.

Dans un souci de précision et de transcription des corpus, l'épreuve de rappel de récit est enregistrée.

4.1.2. Demande de feed-back

Tout au long de la passation, lorsque le participant demande un retour (correction ou évaluation de sa production), les évaluateurs s'efforcent de ne donner aucune réponse. Lorsque la demande est directe et explicite, les évaluateurs répondent qu'ils ne sont pas autorisés à répondre. Cependant pour certains participants fragilisés par la situation d'évaluation et en besoin d'un étayage, les évaluateurs peuvent envisager une plus grande implication. Ils répondent alors au besoin de réassurance sans pour autant donner de réponse susceptible de biaiser la passation. Une annotation figure sur le cahier de passation de l'évaluateur secondaire.

4.1.3. Recueil d'informations qualitatives et quantitatives

Une double notation est effectuée durant la passation. L'évaluateur secondaire relève des observations qualitatives supplémentaires et note le détail des éléments de la passation (verbatim de réponses, remarques, attitude). Cette méthode permet de libérer l'évaluateur principal pour une plus grande disponibilité relationnelle avec l'adolescent.

4.1.4. Recueil de données relatives à la détention

Les données relatives au déroulement de l'incarcération (journées passées au Quartier Disciplinaire, confinement, privation de télévision) sont fournies par les services du Greffe de l'EPM. Les données relatives à l'unité de vie « confiance » sont fournies par les services de la PJJ.

4.2. Méthode de cotation

4.2.1. Notation et cotation des épreuves

Une double notation est effectuée pour tous les tests :

Lorsqu'il s'agit de tests papier : EVIP (Dunn & Theriault-Whalen, 1993), répétition de phrases de la L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2011), Timé3, (Ecalte, 2006), logatomes (Borel Maisonny, 1990) la notation et la cotation sont faites par les deux évaluateurs. Lorsqu'il s'agit de tests informatisés : Phonolec (Gatignol, Oudry, Robert-Jahier, & Plaza, 2008) et Exalang (Lenfant et al., 2009) la notation est faite directement via le logiciel par l'évaluateur principal. La cotation est ensuite réalisée par le logiciel. L'épreuve de rappel de récit donne lieu à une double-cotation décrite ci-dessous.

a. Cotation de l'épreuve de rappel de récit

Le rappel de récit effectué par le participant est enregistré et ce corpus est retranscrit grâce à l'enregistrement.

Une double cotation est effectuée sur la base de la transcription du rappel de récit oral enregistré. Dans les cas rares où un désaccord apparaît entre les analyses des deux évaluateurs, le score attribué est à l'avantage du participant.

4.2.2. Critères de mesure des difficultés de langage oral et de leur impact sur la détention

a. Niveau adopté pour la cotation des sujets plus âgés

Lorsque le sujet évalué est plus âgé que la population utilisée pour les normes du test, ou lorsque son niveau scolaire est plus élevé, le sujet est comparé au niveau le plus élevé disponible. Ainsi, pour un participant ayant atteint le niveau 3^e-collège, les résultats sont comparés à la norme fournie pour le niveau 6^e à la L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2011) c'est-à-dire le niveau le plus élevé proposé par cette batterie.

b. Mesure de la difficulté de langage oral

La difficulté de langage oral est définie ici par la présence d'un résultat égal ou inférieur à 1,65 écart-type, ou égal ou inférieur au centile 10 à l'une ou plusieurs des six épreuves discriminantes :

- Epreuve de lexique en réception : EVIP : « Echelle de Vocabulaire en Images Peabody » (Dunn & Theriault-Whalen, 1993). Le seuil est fixé au centile 10.
- Epreuve de répétition de phrases : épreuve extraite de la batterie « Langage oral, Langage écrit, Mémoire Attention » (Chevrie-Muller et al., 2011). Pour chaque participant, l'étalonnage retenu est celui correspondant à son plus haut niveau d'étude. Pour les participants dont le niveau d'étude est supérieur aux étalonnages disponibles, le seuil considéré est celui du plus haut niveau disponible.
- Subtests du module Langage Oral de la batterie Exalang 11-15 (Lenfant et al., 2009) : compréhension de consignes, compréhension de débat, rappel de récit, complétion de phrases. Cette batterie étant étalonnée par niveau scolaire, nous avons retenu le plus haut niveau atteint par chaque participant pour comparer ses résultats aux normes. Etant donné que l'étalonnage de l'Exalang 11-15 a été effectué entre janvier et avril, nous avons considéré qu'un niveau scolaire était « atteint » lorsqu'au moins un trimestre avait été effectué dans cette classe.

c. Mesure de l'impact des difficultés de langage oral sur la détention

L'impact des difficultés de langage oral sur la détention est mesuré au moyen des variables suivantes :

- Nombre de jours de sanction rapporté au nombre total de jours de détention. Les sanctions peuvent être : placement au quartier disciplinaire, confinement, nettoyage, privation de télévision.
- Placement en unité confiance : il s'agit d'une donnée binaire informant sur le régime de détention.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats de cette étude sont exposés dans trois parties distinctes : la première décrit les scores obtenus aux évaluations orthophoniques à partir d'épreuves discriminantes en langage oral ; elle situe l'échantillon par rapport aux normes des tests utilisés. La deuxième compare les scores à ces mêmes épreuves en fonction du temps passé en sanction et du régime de détention des sujets. La troisième partie propose l'analyse du profil de deux sujets afin d'illustrer les observations relevées lors de l'étude et de pointer la singularité des profils des jeunes testés.

I. Situation de l'échantillon par rapport aux normes

1. Evaluation du langage oral

Dans cette première partie nous exposerons premièrement les scores du groupe G1 (sujets ayant participé à la session 1, principalement composée d'épreuves évaluant le langage formel) puis les scores du groupe G2 (sujets ayant participé à la session 2, principalement composée d'épreuves évaluant le langage fonctionnel).

1.1. Groupe G1 - Session 1 (à dominante langage formel)

Lors de la session 1, les 13 sujets du groupe G1 ont été évalués en langage formel sur les versants production et réception.

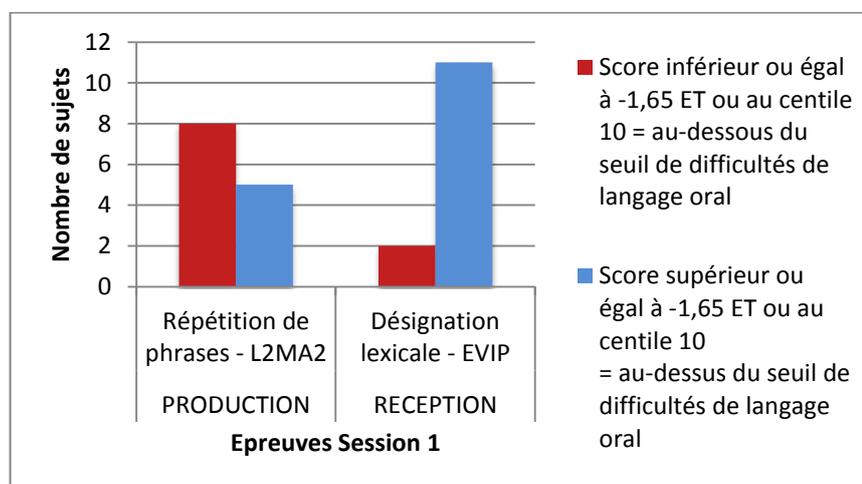


Figure 2 : Répartition des 13 sujets du groupe G1 par épreuve (en nombre de sujets)

Session 1 – G1				
	Production			Réception
	L2MA2-nbr	L2MA2-syn	L2MA2-sem	EVIP
E.T. moyen	-.75	-1.86	-.75	97.31
σ	.88	1.43	.63	12.87
<i>t</i>	3.1	4.68	4.30	.75
<i>p</i>	.01	< .01	< .01	.47

Tableau 3 : Répartition des scores des sujets G1 par épreuve
L2MA2 : nombre (NBR), syntaxe (SYN), sémantique (SEM)

1.1.1. Production

Pour l'épreuve de répétition de phrases, 3 composantes sur les 7 proposées pour cette épreuve sont exploitées dans la présente étude : nombre (NBR), syntaxe (SYN) et sémantique (SEM). Seul 1 participant sur les 13 présente un résultat inférieur au seuil de difficulté de langage oral pour la composante « NBR » (indicateur de réussite globale au test). On relève cependant une différence significative entre la moyenne des écarts à la norme de l'échantillon et celle du test. En effet, ce résultat est significativement inférieur à la norme ($t(12) = 3.1 ; p < .01$). Ainsi, sans présenter des résultats très bas (moyenne des écarts à la norme = $-.75 ; \sigma = .88$), l'ensemble des participants de ce groupe réussit moins bien cette épreuve qu'une population tout-venant.

Par ailleurs, à la composante « Syntaxe », 8 participants sur les 13 obtiennent un score inférieur au seuil de difficulté de langage oral. On observe à nouveau une différence significative entre la moyenne des écarts à la norme de l'échantillon et celle du test. La moyenne des écarts à la norme obtenue par l'échantillon à cette composante ($M = -1.86 ; \sigma = 1.43$) est significativement inférieure à celle de la population d'étalonnage du test ($t(12) = 4.68 ; p < .01$).

En comparant les moyennes des écarts à la norme à la composante « syntaxe » et celles à la composante « sémantique », on relève une différence de résultats entre les deux épreuves ($Z = 2.34 ; p = .02$). La moyenne des 13 scores à la composante « syntaxe » ($M = -1.86 ; \sigma = 1.43$) de l'épreuve de répétition de phrases est plus faible qu'à la composante « sémantique » ($M = -.75 ; \sigma = .63$) pour cette même épreuve.

1.1.2. Réception

La répartition des résultats du groupe G1 à l'épreuve de désignation lexicale (EVIP) ne diffère pas significativement de celle de la population du test. Ainsi le lexique en réception met peu de sujets en échec : on compte seulement 2 sujets situés au centile 10 de l'étalonnage du test. Les 11 sujets restants obtiennent des scores dans la moyenne ou supérieurs à celle-ci.

1.2. Groupe G2 - Session 2 (à dominante langage fonctionnel)

Lors de la session 2, les 13 sujets du groupe G2 ont principalement été évalués en langage fonctionnel sur les versants production et réception.

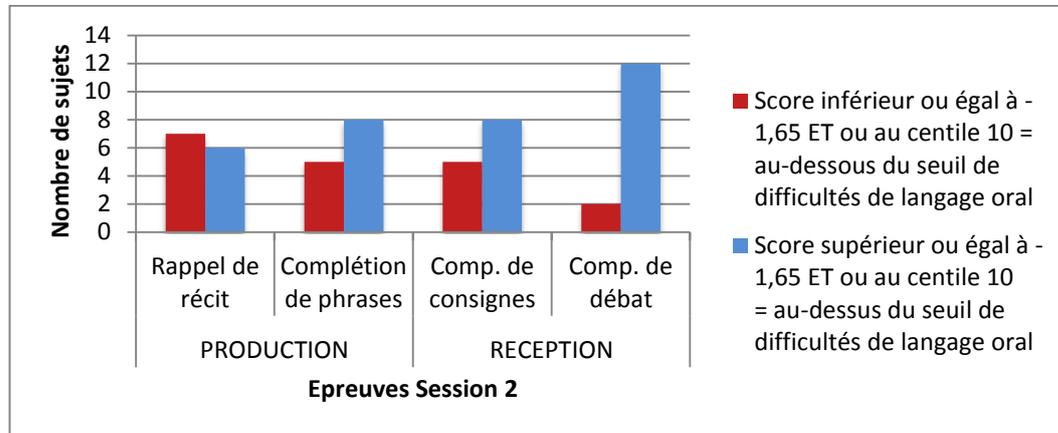


Figure 3 : Répartition des 13 sujets du groupe G2 par épreuve (en nombre de sujets)

	G2 – Session 2		G2 – Session 2	
	Production		Réception	
	Récit	Complétion phrases	Compréhension consignes	Compréhension débat
E.T. moyen	-2.08	-1.40	-.83	-.48
σ	1.80	1.48	1.26	1.50
<i>t</i>	4.167	3.42	2.36	1.17
<i>p</i>	< .01	< .01	.04	0.27

Tableau 4 : Répartition des scores des sujets G2 par épreuve

1.2.1. Production

A l'épreuve de rappel de récit, on observe une différence entre la moyenne des écarts à la norme du groupe et celle du test ($t(12) = 4.167$; $p < .01$) avec une note moyenne de -2.08 écarts-type ($\sigma = 1.80$). En pratique, 7 sujets sur 13 obtiennent un score inférieur au seuil de difficulté de langage oral. Parmi ces 7 jeunes mis en difficulté par l'épreuve, l'analyse qualitative des productions permet d'affirmer que 4 d'entre eux présentent une compréhension du récit très altérée et une restitution quasiment nulle.

Enfin, la moyenne ($M = -1.40$; $\sigma = 1.48$) à l'épreuve de complétion de phrases est également faible de façon significative ($t(12) = 3.42$, $p < .01$). Cependant l'importance de l'écart-type oblige à considérer ce dernier résultat avec prudence.

1.2.2. Réception

Pour l'épreuve de compréhension de débat, bien que globalement faibles, les scores ne s'écartent pas significativement de la norme. La moyenne du groupe se situe à $-.48$ écart-type ($\sigma = 1.50$) et seul trois sujets se situent sous le seuil de difficulté de langage oral.

L'épreuve de compréhension de consignes est la seule épreuve d'évaluation du langage oral en réception qui présente une différence avec les normes du test de façon significative ($t(12) = 2.36, p = .04$). En effet la moyenne des écarts à la norme obtenue par les sujets de l'échantillon est inférieure à celle du test ($M = -.83, \sigma = 1.26$).

2. Proportion de sujets présentant des difficultés de langage oral

2.1. Remarque préalable

Les résultats présentés ici ne constituent pas un calcul de prévalence ni de diagnostic. Il s'agit de mesurer les difficultés de langage oral rencontrées par l'échantillon de mineurs incarcérés tant sur le plan formel que sur le plan fonctionnel, en fonction d'épreuves jugées discriminantes.

2.2. Scores des sujets

L'analyse des résultats obtenus aux épreuves normées permet de dégager les éléments suivants :

- Sur l'ensemble des 19 sujets (G1 et G2 confondus), 15 adolescents ont un résultat inférieur au seuil fixé pour la difficulté de langage oral à au moins l'une des 6 épreuves discriminantes. Ceci constitue donc une proportion de 78,9% de difficultés de langage oral dans notre échantillon.
- 4 sujets sur les 19 évalués ne présentent pas de résultat inférieur à ce seuil aux épreuves réalisées. Mais ces derniers n'ont pu être évalués qu'à l'occasion d'une seule session et donc sur un seul versant (formel ou fonctionnel), ils n'ont pas pu effectuer toutes les épreuves discriminantes. Leurs données sont donc parcellaires et ne permettent pas de déterminer leur statut vis-à-vis de la difficulté de langage oral.

Les scores normés de chaque participant pour les 6 épreuves discriminantes (désignation lexicale, répétition de phrases, compréhension de débat, rappel de récit, compréhension de consigne et complétion de phrase) sont donnés dans les tableaux disponibles à l'annexe VII – Section 1.

3. Evaluation des fonctions cognitives associées au langage

Les résultats des épreuves évaluant les fonctions cognitives associées au langage sont présentés dans le tableau donné à l'annexe VII – Section 2.

3.1. Evaluation des capacités mnésiques – Session 2

Seuls 10 sujets du groupe G2 ont effectué les épreuves évaluant la mémoire. Parmi eux, 2 sujets ont un empan visuel faible. 4 sujets ont un résultat faible à l'épreuve évaluant la boucle phonologique. Un seul sujet (cas numéro 16) présente un résultat faible à l'empan endroit. Concernant l'empan envers, aucun sujet n'est en difficulté pour cette épreuve.

3.2. Evaluation des capacités métalinguistiques – Session 1

Pour l'épreuve phonologique de répétition de logatomes de Borel, aucun sujet ne s'écarte significativement de la norme, hormis le sujet numéro 16 (voir p.51, III.1).

On relève cependant que 11 sujets sur 13 (groupe G1) atteignent un score pathologique aux épreuves de métaphonologie, testées dans l'épreuve Phonolec (Gatignol et al., 2008).

4. Evaluation du langage écrit – Session 1

Les scores à l'épreuve d'identification de mot écrit sont très hétérogènes : parmi les 13 sujets du groupe G1, 4 obtiennent un score qui les situe au décile 1 de leur niveau scolaire, les autres se situent entre les déciles 3 et 7, hors du seuil pathologique.

5. Evaluation de la pragmatique

L'analyse des grilles pragmatiques n'a pu être prise en compte lors du calcul de la proportion des difficultés langagières. En effet, plusieurs items à renseigner ne s'appliquent pas au contexte carcéral et les scores obtenus ne peuvent donc pas être analysés quantitativement.

Cependant d'un point de vue qualitatif, les items de la grille permettent d'appréhender les capacités pragmatiques de ces jeunes. On remarque que les scores obtenus (malgré les items non observables en milieu carcéral) restent tout de même, pour la plupart des sujets, dans la norme. Pour ceux qui présentent des difficultés de langage oral, on peut donc émettre l'hypothèse que la communication non verbale permet à ces jeunes de compenser leurs lacunes verbales.

II. Impact des difficultés de langage oral sur la détention

1. Sanctions disciplinaires

L'étude de l'impact des difficultés de langage oral sur la détention a été effectuée au moyen d'un prorata mesurant le temps passé en sanction par rapport au temps total passé en détention pour chaque sujet.

Pour chaque session (1 et 2), les sujets ont été répartis en deux groupes selon le prorata du temps passé en sanction. Ainsi le groupe A rassemble les sujets ayant passé le moins de temps en sanction : 6 sujets pour le groupe G1 et 6 sujets pour le groupe G2. Le groupe B rassemble les sujets ayant passé le plus de temps en sanction : 7 sujets pour le groupe G1 et 7 sujets pour le groupe G2.

		Session 1 – G1		Session 2 – G2			
		EVIP	L2MA-2 NBR	Comp. Consignes	Rappel récit	Complétion Débat	Complétion phrases
Gpe A	n	6		6			
	Moy.	104	-.50	-.46	-.8	-.31	-1.06
	σ	8.67	.83	.97	1.32	.85	1.23
Gpe B	n	7		7			
	Moy.	91.57	-.97	-1.14	-3.16	-.63	-1.69
	σ	13.62	.92	1.46	1.42	1.96	1.70
Mann Whitney	<i>U</i>	8	16	14	4.5	18.5	17
	<i>p</i> (unilat.)	.036	.267	.183	.007	.365	.314

Tableau 5 : Analyse par groupe - sanctions disciplinaires

Le tableau 5 permet d'observer que, pour tous les tests, les sujets du groupe A ont une moyenne plus élevée que ceux du groupe B.

Pour deux épreuves, on observe une différence entre les moyennes du groupe A et du groupe B. En effet à l'épreuve de lexique en réception nous observons un effet de groupe ($U = 8$; $p = .04$) en faveur du groupe A. A l'épreuve de récit, un effet de groupe est également relevé ($U = 4.5$; $p = .007$) en faveur du groupe A.

2. Unité « confiance »

Pour chaque session (1 et 2), les sujets ont été répartis en deux groupes selon le régime de détention des sujets. Ainsi le groupe UC rassemble les 5 sujets détenus à l'unité confiance (à l'intérieur de chaque groupe G1 et G2) et le groupe UV (à l'intérieur de chaque groupe G1 et G2) rassemble les 8 sujets ayant passé le plus de temps en sanction.

Nous avons comparé les résultats du groupe UC et du groupe UV à chacune des épreuves discriminantes. Le tableau 6 indique les résultats de UC et UV, et les valeurs du test de Mann-Whitney.

		Session 1 – G1		Session 2 – G2			
		EVIP	L2MA-2 NBR	Comp. consignes	Rappel récit	Comp. Débat	Complétion phrases
Gpe UC	n	5		5			
	Moy.	106	-.302	-.71	-.96	.088	-1.19
	σ	8	.75	.81	2.09	.51	1.34
Gpe UV	n	8		8			
	Moy.	91.88	-1.04	-.90	-2.77	-.84	-1.53
	σ	12.64	.87	1.53	1.26	1.82	1.63
Mann Whitney	U	5	10,5	17,5	8,5	16	16
	P (unilat.)	.015	.085	.362	.046	.311	.311

Tableau 6 : Analyse par groupe - Unité Confiance et Unité de Vie ordinaire

Au niveau descriptif, la moyenne du groupe UC est supérieure à celle du groupe UV, pour toutes les épreuves.

Pour deux épreuves, on observe une différence significative entre les moyennes du groupe UC et du groupe UV. En effet, à l'épreuve de lexique en réception, nous observons un effet de groupe ($U = 5$; $p = .02$) en faveur du groupe UC. La moyenne du groupe UC, en note standard est de 106 ($\sigma = 8$), tandis qu'elle se situe à 91,8 ($\sigma = 12.64$) pour le groupe UV.

Pour l'épreuve de rappel de récit, on observe également un effet de groupe ($U = 8,5$; $p = .05$) en faveur du groupe UC. La moyenne du groupe UC se situe à -.96 écart-type ($\sigma = 2.09$) et celle du groupe UV est à -2.77 écarts-type ($\sigma = 1.26$).

III. Des profils singuliers

Nous proposons ici des observations faites à l'occasion de cette étude, à propos de deux évaluations qui nous ont semblé intéressantes.

1. Portrait langagier de Vincent

Nous avons choisi de présenter le profil de Vincent car celui-ci nous permet d'illustrer le fait que certains sujets détenus peuvent être porteurs de difficultés importantes non prises en compte dans leurs parcours. En effet, Vincent semble présenter des difficultés très spécifiques, dont il a pu nous faire part. Pour autant rien dans son parcours ne semble indiquer que ses difficultés ont été repérées auparavant.

Vincent est un jeune homme de 16 ans (participant n°16 dans le tableau de données – cf. Annexe VII). Nous le rencontrons à deux reprises pour chacune des sessions de notre protocole. Le contact avec lui est facile et le participant coopère bien aux épreuves.

La session portant sur le langage formel se déroule en cinquante minutes, ce qui constitue la durée de passation la plus longue des neuf sessions réalisées et chronométrées. Cette observation évoque la possibilité que le participant a rencontré des difficultés lors de cette

session d'évaluation. A l'issue des deux sessions, l'analyse des scores confirme notre hypothèse. En effet les résultats sont tous particulièrement faibles :

- Les capacités lexicales sont très déficitaires à l'épreuve de désignation lexicale et on retrouve ces mêmes altérations dans la composante « lexique » de l'épreuve de répétition de phrases.
- Les capacités de production morphosyntaxique sont elles aussi en-deçà des normes pour des adolescents plus jeunes que lui : on relève ces difficultés aux composantes « syntaxe » et « mots fonctionnels » de la L2MA2 (Chevrie-Muller et al., 2011), ainsi qu'à l'épreuve de complétion de phrases d'Exalang (Lenfant et al., 2009).
- La compréhension du langage oral semble tributaire du contexte. En effet lors de l'épreuve de compréhension de débat, le score obtenu par Vincent est dans la norme, cependant il échoue à la compréhension de consignes qui propose des énoncés coupés de la situation d'énonciation. Lors du rappel de récit, on remarque également qu'il se reprend de nombreuses fois, ce qui rend son discours très segmenté et très peu fluent.
- La phonologie et la métaphonologie (épreuves Borel et Phonolec ; Borel Maisonnay, 1990; Gatignol, Oudry, Robert-Jahier, & Plaza, 2008) montrent des scores très faibles, ce qui peut éclairer par ailleurs le faible résultat obtenu à la passation de l'Epreuve d'Identification du Mot Ecrit du TIME3 (Ecalte, 2006).
- Enfin, les scores obtenus à la CELF (Wiig et al., 2009) sont très faibles mais n'atteignent pas le seuil pathologique.

Ces résultats montrent un profil homogène bas, les difficultés globales touchant de nombreuses composantes du langage : la syntaxe, le lexique et la phonologie, tant sur les versants réceptif que productif.

Pendant l'épreuve de phonologie Vincent montre des réactions qui pourraient s'expliquer par une absence de feedback audio-phonatoire : il produit des réponses très éloignées de la cible mais ne semble pas s'en rendre compte autrement que par la réaction de l'examineur.

Lors de l'entretien, Vincent nous confirme ces difficultés : il se plaint de ne pas toujours entendre correctement puis il se corrige et précise qu'il entend bien mais qu'il ne comprend pas.

Ces observations nous permettent de réaliser l'ampleur des difficultés rencontrées par ce jeune dans la vie quotidienne à la fois en réception lors de compréhension de messages verbaux non contextualisés, mais également en production. De plus, le score qu'il obtient à la grille pragmatique montre qu'il ne peut compenser ses difficultés par des capacités non verbales efficaces.

2. Portrait langagier d'Antoine

Le profil d'Antoine nous a semblé intéressant car il permet d'illustrer un autre trait saillant des sujets que nous avons rencontrés. En effet la rencontre avec Antoine illustre

bien la façon dont certains de ces sujets se comportent face à une situation de communication qui pourrait les mettre en difficulté.

Antoine est un jeune homme de 16 ans et 6 mois (participant n°12).

La première épreuve que nous lui proposons est l'épreuve de lexique en réception. Antoine est assez tendu durant la passation de ce premier test : il semble avoir du mal à se positionner face à la situation d'évaluation. Pour les items de démonstration (qui sont volontairement simples) il se plaint que le test est pour les enfants. Puis pour toute nouvelle planche d'images accompagnée d'une proposition de mot il répond par un commentaire : soit il connaît la réponse et fait alors une réflexion sur la trop grande facilité des questions (il semble dire qu'il se sent insulté), soit il ne la connaît pas et met alors en doute le test, ou bien il propose un sourire charmeur en guise de réponse. A plusieurs reprises il évoque le fait qu'il n'existe aucune réponse correcte et que nous aurions alors biaisé ou piégé le test, en quelque sorte : « *Je sais pas. C'est dans le dico ?* ».

Il prend dans l'ensemble une position assez distanciée, assis au fond de sa chaise, se saisissant par moment du livret de passation et proposant des commentaires tels que « *et vous étudiez des trucs comme ça alors ?* ». Plus tard, au début de l'épreuve de métaphonologie (Phonolec, Gatignol et al., 2008) il nous dira « *A quoi ça sert vos études ? Vraiment c'est inutile* ».

Il semble ne pas pouvoir envisager la polysémie : ainsi pour l'item n°142 (urne), il nous propose une définition du mot qui correspond à l'urne utilisée lors des élections. Puis il pointe chacune des quatre images proposées sur la planche en la nommant. Puis il termine en disant : « *voilà, y'a pas d'urne là !* ». Ce type de réaction se répète plusieurs fois (Pour l'item « cornée » : « *y'a pas de cornée. C'est le truc de la glace* »).

Parfois pourtant il réfléchit à haute voix, et ses réflexions sont alors le plus souvent pertinentes. Une dizaine d'items après la présentation du mot « solennel » il revient sur sa réponse, se corrige et fait spontanément un lien avec le mot « seul ». Il montre ainsi ses bonnes capacités lexicales (il obtient un score au centile 70 pour ce test), mais également son anxiété face à un échec éventuel. Ainsi, derrière son attitude décontractée il semble vivre difficilement la situation d'évaluation.

Le reste de la session nous demande un effort de communication important pour maintenir le lien : le renforcement ne semble pas fonctionner et nous devons donc fournir beaucoup d'énergie pour maintenir l'échange. Au cours de la troisième épreuve (métaphonologie) cela ne suffit plus et Antoine nous demande d'arrêter l'évaluation, fabriquant poliment une excuse maladroite pour justifier son départ au bout de seulement 25 minutes.

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

Dans la lignée d'un corpus de recherches concernant le langage oral des mineurs détenus dans les pays anglo-saxons, nous avons souhaité connaître la proportion de difficultés de langage oral dans une population de mineurs détenus à l'EPM de Meyzieu en France.

Dans cet objectif, nous avons évalué 19 sujets à l'aide d'épreuves de langage oral en production et en réception, afin d'évaluer leurs compétences tant au niveau du langage oral formel que fonctionnel ; ainsi que d'autres capacités cognitives notamment celles nécessaires à la maîtrise du langage écrit.

En relation avec les études similaires effectuées dans d'autres pays, nous avons fait l'hypothèse que ces sujets présenteraient des difficultés de langage oral dans des proportions importantes. Nous avons également fait l'hypothèse que ces difficultés auraient un impact sur le déroulement de la détention : d'une part par un temps plus important passé sous le coup d'une mesure disciplinaire pour les sujets ayant le plus de difficultés de langage oral et d'autre part par une affectation plus fréquente en régime dit « de confiance » pour les sujets présentant des difficultés moindres.

Nos résultats ont montré que 15 sujets sur 19 évalués montrent des difficultés pour l'évaluation du langage oral.

Nous remarquons également une différence significative entre les sujets ayant passé un temps plus important que les autres en sanction disciplinaire : il s'agit des sujets ayant d'importantes difficultés de langage oral dans une ou plusieurs des épreuves discriminantes d'évaluation du langage oral. Les sujets affectés en unité de confiance sont ceux chez qui on relève des difficultés de langage oral moindres dans une ou plusieurs des épreuves discriminantes du langage oral.

I. Confirmation des hypothèses

1. H1 : Forte proportion de difficultés de langage oral

Nous avons exploré l'hypothèse selon laquelle les jeunes que nous allions rencontrer à l'EPM de Meyzieu présenteraient des difficultés de langage oral dans une proportion importante. Cette hypothèse a été confirmée par nos données.

Ainsi, nous pouvons affirmer que 15 sujets (sur les 19 que nous avons rencontrés – groupes G1 et G2 confondus) présentent un score dépassant le seuil habituellement considéré comme pathologique en clinique orthophonique à au moins l'une des épreuves orthophoniques discriminantes de notre protocole. Ceci constitue donc une proportion de 78,9% de difficultés de langage oral dans notre échantillon.

Par ailleurs il est important de rappeler que, pour plusieurs épreuves utilisées dans ce protocole, les scores des sujets sont comparés à une norme d'âge ou de niveau scolaire inférieure aux leurs. Certaines des épreuves discriminantes essentielles à notre évaluation n'étant pas disponibles pour leur tranche d'âge, nous avons fait le choix d'utiliser les épreuves disponibles pour des sujets plus jeunes (cf. p.42 III.3.6). Cela signifie donc, pour les sujets présentant un score pathologique à l'une de ces épreuves, que leurs résultats sont faibles comparés à des sujets plus jeunes. Il faut donc garder à l'esprit que les

résultats chiffrés pour ces épreuves pourraient s'avérer encore plus faibles, si les sujets pouvaient être comparés à des sujets du même âge ou de même niveau scolaire.

Nos résultats se rapprochent donc des résultats rapportés dans la littérature internationale mentionnée pages 18 et suivantes (Bryan, 2004; Bryan, Freer, & Furlong, 2007; Davis, Sanger, & Morris-Friehe, 1991; Gregory & Bryan, 2011; Sanger, Creswell, Dworak, & Schultz, 2000; Sanger, Moore-Brown, Magnuson, & Svoboda, 2001; Snow & Powell, 2004, 2008, 2011).

1.1. Analyse des épreuves discriminantes en langage oral

L'analyse des épreuves discriminantes de notre protocole permet d'apporter certaines précisions sur les résultats des sujets évalués. Dans un premier temps nous analyserons en détails les épreuves évaluant la production du langage oral, puis nous nous attacherons aux épreuves en réception et enfin, nous comparerons les différences entre ces deux versants psycholinguistiques.

Toutes les épreuves évaluant le langage oral en production sont échouées de façon significative, avec des valeurs dépassant le plus souvent -1 écart-type.

L'épreuve de répétition de phrases a une valeur prédictive pour le diagnostic du trouble du langage chez l'enfant, avec une spécificité évaluée à 85% et une sensibilité évaluée à 90% des enfants de 11 ans (Conti-Ramsden et al., 2001; Maillart, Leclercq, & Quemart, 2012). Cette épreuve est également significative chez l'adulte pour la discrimination entre adultes ayant une histoire de trouble du langage et adultes sans histoire de trouble (Tomblin, Freese & Records cité par Conti-Ramsden et al., 2001). Les auteurs de la L2MA2 (Chevrie-Muller et al., 2011) rappellent que les enfants présentant un trouble du langage sont caractérisés par leurs faibles compétences morphosyntaxiques et en mémoire verbale. Or ces deux compétences sont particulièrement sollicitées dans cette épreuve. Lors de l'étude, nous avons repéré que le groupe des sujets évalués avait une moyenne faible à cette épreuve et que les difficultés majeures se révélaient principalement en syntaxe. Ainsi nos résultats vont dans le sens de ceux montrés par Bryan (2004), qui a relevé un échec important en compétences grammaticales.

De plus, nous remarquons qu'il existe une différence importante entre les résultats à la composante « syntaxe » et les résultats à la composante « sémantique » de l'épreuve de répétition de phrase, au bénéfice de cette dernière. Ce résultat évoque des difficultés spécifiques à la production. En effet, les jeunes semblent avoir saisi le sens de la phrase à répéter (score « sémantique » proche de la norme), mais leur production ne leur permet pas de la restituer syntaxiquement (score « syntaxe » plus faible).

L'épreuve de rappel de récit, quant à elle, met en œuvre de nombreux processus plus complexes liés aux capacités narratives des sujets mais aussi à la mémoire et à l'attention. Parmi les 13 sujets évalués (groupe G2) on relève des résultats hétérogènes, mais majoritairement faibles, indiquant des capacités narratives pauvres pour l'âge des sujets. L'étude de Snow et Powell (2005) a également obtenu un résultat similaire.

Parmi les sujets évalués, on remarque que 6 récits sur les 13 collectés montrent une profusion de détails sur l'histoire au début de la restitution. Parmi ces 6 sujets, 3

terminent par les évènements principaux de l'histoire de façon succincte et les 3 autres ne donnent pas plus d'éléments, voire ne parviennent pas à la fin de l'histoire. Face à l'observation de ces six corpus, on peut faire plusieurs hypothèses :

1/ Les stratégies mises en place par les détenus ne sont pas toujours efficaces : l'attention a été très soutenue au début du récit, puis lorsque la mémoire à court terme a été surchargée, le sujet n'a retenu que le nécessaire ou n'a plus pu engranger d'information supplémentaire.

2/ L'attention soutenue peut être déficitaire : 3 sujets montrent une bonne compréhension mais « ont un trou », il manque un passage de l'histoire dans leur rappel.

Cette épreuve permet également de mettre en évidence la réaction des sujets face à la situation de test, en effet la majorité d'entre eux sont très sensibles à l'échec éventuel. Ils se défendent en tentant d'expliquer leurs difficultés lors du rappel (même si celui-ci est complet) : « *mais j'l'ai en tête, mais c'est prise de tête, c'est trop long* », « *Franchement elle était trop longue cette histoire, y a trop d'trucs, j'l'ai pas...* », « *pas besoin d'enregistrer, j'ai retenu qu'deux phrases après j'ai décroché* »...

Par ailleurs, la restitution de récit nécessite la compréhension de celui-ci. Pour la majorité des sujets évalués, la compréhension du récit semble correcte. On note toutefois que certains (9 sur les 13 du groupe G2) ont des difficultés à restituer des éléments précis de l'histoire. Ils ne donnent que les éléments narratifs principaux, nécessaires à la construction du récit et lorsqu'ils ajoutent des détails, on remarque souvent des déformations. Il s'agit donc d'une compréhension globale où le sujet priorise les informations à restituer.

Les épreuves évaluant plus strictement la réception du langage oral montrent que les sujets ont une compréhension fonctionnelle. Cette même observation est faite par l'équipe de Bryan (2007). Cependant nous relevons une faiblesse lorsque le message est coupé de la situation d'énonciation ou lorsque celui-ci s'allonge et se complexifie. En effet, l'épreuve de compréhension de consignes ne permet pas aux sujets de s'aider du contexte ou des éléments de communication non verbaux. Cette situation les met plus en difficulté que l'épreuve de compréhension de débat qui se rapproche davantage d'une situation écologique en contexte avec des éléments pragmatiques étayant la compréhension.

Ces observations permettent de relever une différence entre les capacités de production et de réception chez les jeunes évalués. Ainsi le lexique en réception des jeunes est équivalent à ce que l'on peut attendre d'individus de leur âge chronologique et la compréhension morphosyntaxique est relativement correcte, tandis que la capacité à répéter syntaxiquement une phrase les situe dans des productions d'un niveau inférieur à celui attendu en 6^{ème}. Cette observation met en évidence une dysharmonie entre ces deux versants psycholinguistiques. Cette dissociation entre production et réception est également observée typiquement chez des enfants dysphasiques (Roulet, 2007). Cela nous permet de relever le caractère spécifique des difficultés de langage oral que l'on observe dans l'échantillon.

Pour conclure l'analyse de ces épreuves, les difficultés les plus fréquentes rencontrées par les sujets évalués lors de notre étude concernent la production morphosyntaxique

d'énoncés et la production d'un discours narratif, mais on relève également des altérations lors de la réception d'énoncés verbaux hors contexte et complexes.

Face à ces observations, il est aisé de concevoir les conséquences de ces difficultés sur la communication quotidienne de ces jeunes. Comme le souligne Snow (2012; 2005), la vie judiciaire et carcérale demande de nombreuses compétences langagières : pour raconter des faits passés, lors de reconstitutions, pour comprendre les mises en situations ou encore lors d'interrogatoires avec un représentant de la loi.

1.2. Aperçu des capacités en langage écrit

Notre étude s'est principalement orientée sur les difficultés de langage oral. Mais comme nous l'avons vu dans la partie théorique (p.16) le langage chez l'adolescent se nourrit également du langage écrit. Quelques épreuves nous ont permis d'avoir un aperçu des capacités des sujets en langage écrit. Les résultats obtenus lors de la passation du TIMÉ3 (Ecalte, 2006) sont très hétérogènes. Cependant cette épreuve montre des résultats relativement faibles en comparaison à la norme. L'équipe de Bryan (2007) fait pour sa part les mêmes constatations.

Ces difficultés ne trouvent pas d'explication dans les compétences phonologiques des sujets car l'épreuve de répétition de logatomes (Borel Maisonnay, 1990) n'est pas déficitaire chez la plupart des sujets de notre échantillon. Cependant la faiblesse du langage écrit peut s'expliquer par un déficit en métaphonologie. En effet les résultats à l'épreuve Phonolec (Gatignol et al., 2008) montrent que les sujets ont des difficultés à manipuler les unités phonologiques et/ou syllabiques. Or la lecture se met en place grâce aux compétences métaphonologiques, qui sont par la suite consolidées par le développement du langage écrit (Ecalte, Magnan, & Bouchafa, 2002). On peut donc envisager que la faiblesse des sujets en lecture soit en lien direct avec les difficultés montrées aux tâches de manipulation phonologique. Ces résultats offrent donc un éclairage intéressant sur le niveau de lecture des participants.

2. H2 : Sanctions disciplinaires et difficultés de langage oral

Nous avons fait l'hypothèse que, parmi les jeunes rencontrés à l'EPM, ceux présentant le plus de difficultés de langage oral seraient également ceux passant le plus de jours sous le coup d'une sanction disciplinaire.

Cette hypothèse est partiellement confirmée : en effet, nos résultats montrent que deux épreuves orthophoniques sont significativement plus échouées par les détenus passant le plus de temps en privation : l'épreuve de lexique en réception et l'épreuve de rappel de récit. Les difficultés que ces jeunes rencontrent en évaluation se retrouvent dans leur vie quotidienne et peuvent influencer leur comportement et leur façon de communiquer. Ces observations font écho à l'étude de Bryan (2004). En effet celle-ci rapporte que certains détenus utilisent la violence lorsque leurs capacités en langage oral sont insuffisantes pour répondre à la situation, leur valant ainsi des sanctions disciplinaires.

3. H3 : Difficultés de langage oral et unité « Confiance »

Notre troisième hypothèse posait que les détenus placés en unité confiance (régime de détention plus avantageux) présentaient des difficultés de langage oral moindres par rapport aux détenus d'autres unités. A nouveau, cette hypothèse a été partiellement confirmée, puisque nos résultats montrent que deux épreuves orthophoniques sont significativement mieux réussies par les détenus placés en unité confiance : l'épreuve de lexique en réception et l'épreuve de rappel de récit.

II. Evaluation des adolescents détenus

L'évaluation du langage oral des adolescents s'est avérée être une problématique cruciale pour cette population. Il existe en effet peu de tests disponibles en langage oral pour cette tranche d'âge. L'évaluation de cette population spécifique impose donc de s'interroger sur les parcours scolaires, sur le choix des tests –tant en termes de support que de contenu –, mais également sur les rôles respectifs que peuvent jouer l'évaluation standardisée et l'évaluation qualitative.

Comme nous l'avons relevé dans cette étude, la population des mineurs détenus présente une grande hétérogénéité dans les parcours scolaires. La comparaison par niveau scolaire a donc été problématique : à quelle norme comparer les élèves scolarisés en classe SEGPA ? Comment déterminer le niveau d'un individu n'ayant pas effectué une année complète mais étant quand même passé au niveau supérieur par la suite ?

Le choix des tests est un autre point crucial dans l'évaluation des adolescents, car ceux-ci sont naturellement plus critiques que des enfants plus jeunes. Ainsi, la question du format est importante : si pour certaines populations d'adolescents l'utilisation de batteries informatisées peut être facilitatrice, parce qu'elle sert de médiateur dans la relation duelle, il semble que cela n'ait pas été le cas avec les jeunes que nous avons rencontrés. En effet, les tests au format papier laissent plus de place à la communication directe entre le testeur et le sujet évalué, ce qui permet de compenser les difficultés liées au contexte d'évaluation (mise à l'aise du sujet, communication non verbale). Les jeunes peuvent effectivement être effrayés par une épreuve informatisée – dont ils peuvent juger le cadre plus contraignant – et préférer une interaction avec une personne.

De même, l'utilisation d'une voix enregistrée pour l'épreuve de manipulation phonologique permet une standardisation de la voix et de la diction du testeur, fournissant également l'avantage d'une mesure du temps de réponse très précise et identique pour tous les sujets. Elle ne permet pas, malgré tout, une standardisation des moyens de diffusion de l'enregistrement. Elle introduit par ailleurs une distance avec les jeunes évalués au moment de la passation de cette épreuve. Il est donc possible qu'une passation par le testeur lui-même, en respectant autant que possible la neutralité du déroulement, permettrait d'obtenir de meilleurs résultats en termes de réponses correctes. Cette seconde option aurait cependant l'inconvénient de supprimer la mesure du temps de réponse, qui peut s'avérer précieuse.

On observe également que la voix enregistrée pour l'épreuve de rappel de récit apporte les mêmes avantages quant à une évaluation la plus objective possible. Cependant on peut

se demander si cette modalité ne requiert pas du sujet de plus grandes capacités attentionnelles que si l'examineur lui lisait l'histoire.

Enfin, si l'évaluation quantitative est incontournable, l'évaluation qualitative est également essentielle chez l'adolescent. Ces deux types d'évaluation forment donc un ensemble très complémentaire. En effet, l'intrication grandissante du langage avec les autres aspects de la vie psychologique et sociale nécessite une évaluation écologique et fonctionnelle. L'évaluation qualitative est celle qui permet le plus de se rapprocher de cet idéal. Elle permet de prendre en compte l'interrelation du langage avec les autres composantes de la vie adolescente : vie sociale, comportement, scolarité. De plus, mener des entretiens qualitatifs avec ces jeunes peut permettre d'appréhender leur conscience vis-à-vis de la communication et du langage et, le cas échéant, des difficultés qu'ils rencontrent.

III. Limites méthodologiques

Cette étude, par son format même d'étude pilote, comporte certaines limites méthodologiques que nous avons tentées de recenser. Celles-ci concernent le biais d'échantillonnage, le choix dans l'ordre de passation des sessions, certaines variables confondantes et la taille de l'échantillon analysé.

Le choix, fait en amont de l'étude, de permettre le consentement libre et éclairé des participants implique un échantillonnage subjectif, qui entraîne des biais de recrutement non négligeables. Nous n'avons ainsi certainement pas pu rencontrer les détenus dont les difficultés de communication sont telles qu'ils auront volontairement évité une situation d'évaluation, les détenus en conflit avec les membres du personnel présents à l'UCSA ou les détenus souhaitant éviter les contacts avec le personnel, les détenus ne souhaitant pas quitter leur cellule pour diverses raisons et enfin ceux dont les responsables légaux sont difficiles d'accès. Il serait cependant envisageable d'écarter ces biais en intégrant, par exemple, l'évaluation orthophonique au protocole d'accueil des nouveaux arrivants, de façon à rencontrer l'ensemble de la population incarcérée durant une certaine période. Le biais de sélection serait ainsi largement évité.

L'ordre de passation des sessions constitue également un biais possible. Nous avons mentionné le fait que certains participants ($n = 7$) sont revenus pour une deuxième session tandis que d'autres n'ont pas souhaité revenir.

Nous remarquons dans un premier temps que les 6 sujets ayant commencé l'évaluation par la session 2, à dominance langage fonctionnel n'ont pas participé à la suite de l'étude. On peut émettre l'hypothèse que la session 1, axée sur le langage formel serait la plus propice pour débiter ce type d'évaluation. En effet les conditions de l'expérimentation sont telles qu'un nombre important d'évènements ou de contraintes extérieures peut entraîner la non-participation d'un sujet à la deuxième session. Cependant la raison principale reste le refus du participant lorsque la session d'évaluation lui est proposée. Le peu de participation suite à la session 2 peut s'expliquer peut-être par la passation informatisée du test. En effet nous avons pu constater lors des épreuves que les jeunes rencontrés étaient plus attirés par une évaluation papier et une dimension relationnelle avec les examinateurs, plutôt qu'une évaluation par l'intermédiaire d'un ordinateur. Une autre explication serait qu'une évaluation fonctionnelle, parce qu'elle met en jeu une

grande variété de compétences, s'avère plus difficile ou moins engageante pour ces jeunes.

Enfin, une dernière hypothèse pourrait expliquer ce phénomène : les sujets ayant participé aux deux évaluations seraient plus à l'aise dans la communication et le langage fonctionnel que ceux ayant effectué une passation unique. Ces derniers se seraient au contraire trouvés en échec durant la session 2, et auraient préféré ne pas réitérer l'expérience. Notre observation clinique va d'ailleurs dans le sens de cette explication : les sujets ayant participé à l'ensemble des deux sessions paraissent en effet plus ouverts dans l'échange et plus à l'aise dans leur communication avec l'ensemble du personnel du service de santé.

Certaines variables confondantes n'ont par ailleurs pas pu être écartées car certaines données épidémiologiques ont manqué lors de l'analyse des résultats. Celles-ci pourraient avoir une influence indépendante sur les mesures linguistiques effectuées dans cette étude. Nous n'avons donc pas pu contrôler nos résultats pour ces données, à savoir : le quotient intellectuel global et le quotient intellectuel verbal pour les sujets n'ayant pas participé à la session 1 ; l'audition, pour laquelle nous n'avons que les données issues d'un dépistage sommaire ; les troubles psychiatriques et la prise de médicaments associés ; les traumatismes crâniens.

En effet, nous n'avons pas d'information concernant le quotient intellectuel des jeunes évalués lors de cette étude. Cependant, le test utilisé pour l'épreuve de lexique en réception (EVIP ; Dunn & Theriault-Whalen, 1993) est fortement corrélé au quotient intellectuel verbal calculé par l'échelle de Wechsler (Dionne et al., 2010; Dunn & Theriault-Whalen, 1993). Nous pouvons donc avancer que sur les 13 jeunes ayant passé cette épreuve (groupe G1), deux jeunes pourraient avoir un quotient intellectuel verbal faible (sujet n° 16 et sujet n° 9). Pour les 11 autres participants à la session 1, les résultats obtenus sont donc indépendants d'un QI verbal faible.

Dernière limite méthodologie de cette étude pilote, l'analyse quantitative porte sur des échantillons de taille restreinte. Il est possible de contrôler le risque d'affirmer à tort qu'un résultat est échoué de façon significative (nous avons retenu un risque $p = .05$ pour toutes nos observations). Par contre il est important de tenir compte du risque réel de considérer une épreuve comme « réussie » alors qu'elle ne l'est pas. En effet, les propriétés statistiques de nos échantillons sont telles qu'il est possible de rejeter par « erreur » un écart à la norme pourtant bien réel. Ainsi, le risque de ne pas détecter une véritable difficulté de langage oral dans notre échantillon est important et ne doit pas être négligé. Il conviendrait donc de reproduire des observations similaires sur des échantillons plus conséquents. Il est envisageable qu'à l'occasion d'une étude à plus grande échelle, on observe des épreuves échouées de façon significative. Tandis qu'à cause de la faible taille de notre échantillon, nos résultats à ces mêmes épreuves montrent un échec non significatif.

Au vu de la taille de notre effectif, il est donc important de considérer avec prudence les interprétations faites sur la base de nos résultats, même si elles vont généralement dans le sens des observations rapportées par la littérature.

IV. Perspectives

1. Apports de cette étude pour de prochains travaux de recherche

1.1. Réflexions sur le protocole

Suite à l'analyse quantitative et qualitative des résultats, il apparaît que les deux sessions sont très complémentaires et permettent une analyse fine des difficultés des sujets. La session langage formel, seule, ne permet pas de mesurer les difficultés quotidiennes du sujet et les répercussions qu'elles ont sur l'usage de sa communication. Les difficultés langagières rencontrées au quotidien ne peuvent être appréhendées. La session langage fonctionnel peut aider à objectiver des difficultés langagières au quotidien, mais ne permet pas d'expliquer l'origine des déficits ou les difficultés sous-jacentes. Cependant cette analyse a l'avantage d'aider à comprendre comment le sujet utilise son langage dans la vie de tous les jours et quelles difficultés concrètes il peut rencontrer.

Ces deux sessions sont donc complémentaires parce qu'elles permettent de prendre en compte la compensation éventuellement mise en place par les sujets dans leur vie de tous les jours, lorsqu'ils présentent des difficultés importantes en langage formel. Cette compensation et les efforts qu'elle suppose pourraient d'ailleurs faire l'objet d'une réflexion.

Il paraît difficile, cependant, dans le contexte de déroulement de ces évaluations, d'espérer pouvoir rencontrer tous les sujets pour deux sessions d'évaluation. Il serait donc opportun de réfléchir à une sélection d'épreuves jugées essentielles et qui pourraient être regroupées sur une seule session d'une quarantaine de minutes. Il faudrait alors construire un protocole permettant autant que possible de tenir compte des contraintes suivantes : la prise en compte des aspects formels du langage, ainsi que celle des aspects fonctionnels du langage, et l'évaluation des capacités réceptives et productives.

Par ailleurs, l'évaluation des capacités en langage écrit pourrait être effectuée par les services de l'Education Nationale, puisque le test utilisé pour cela (Timé 3; 2006) est prévu pour une passation collective. L'évaluation des fonctions cognitives associées au langage pourrait être réservée aux jeunes ayant présenté un profil faible aux épreuves évaluant le langage oral.

Enfin, l'utilisation d'une grille à remplir par le personnel encadrant paraît appropriée. Cependant, nous n'avons pas pu exploiter les résultats des grilles de profil pragmatique. Afin de palier à ce problème, il paraît souhaitable d'envisager une formation en amont du personnel, afin que le remplissage des grilles soit plus exploitable. Nous avons fait le choix de faire remplir les grilles de profil pragmatique par les éducateurs, qui nous ont semblé partager plus largement le quotidien des détenus. Il pourrait cependant être intéressant d'élargir cette prise d'information aux enseignants travaillant à l'intérieur de la prison. En effet, pour de nombreux items abordés par ce questionnaire, les enseignants semblent également à même de répondre.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, il serait intéressant, par ailleurs, d'envisager une approche qualitative, telle que celle proposée par Sanger (Sanger, Creswell, et al., 2000; Sanger et al., 2003) ou Davis (1991). De même une part d'auto-évaluation permettrait de mesurer la conscience que les jeunes ont de leurs difficultés.

1.2. Manque de données épidémiologiques exploitables en orthophonie

Au regard du besoin d'évaluation du langage des jeunes intégrant un centre de détention, il semblerait intéressant de rassembler les données épidémiologiques exploitables en orthophonie. Elles semblent pour le moment manquer aux données rassemblées à l'arrivée de tout nouveau détenu. Ainsi un travail pourrait être envisagé dans le but de proposer une fiche de synthèse « langage », qui pourrait guider une partie de l'entretien d'accueil mené à l'UCSA. Les données supplémentaires à rassembler pourraient porter, entre autres, sur le sommeil et l'alimentation ainsi que sur l'histoire du parcours psychosocial antérieur (scolarité au sein d'une institution sanitaire et sociale, par exemple). Enfin, le manque d'information fiable concernant les prises en charges orthophoniques antérieures reste une difficulté qu'il faudrait résoudre.

2. Orthophonie et prison pour mineurs

2.1. Dépistage orthophonique des mineurs incarcérés

L'incarcération peut être un moment privilégié pour proposer un dépistage systématique aux nouveaux arrivants, ainsi qu'une évaluation orthophonique approfondie à ceux qui pourraient en tirer bénéfice. Ceci permettrait d'identifier les détenus présentant des difficultés de langage oral qui peuvent être suffisamment importantes pour constituer un obstacle dans leur parcours judiciaire et pour leur réinsertion.

Intégrer ce dépistage au protocole de santé des nouveaux arrivants permettrait de prendre en compte leurs difficultés dès le début de leur détention et ainsi d'adapter la communication à leurs besoins. Une telle approche pourrait avoir des effets bénéfiques sur les interventions d'aide à la réinsertion proposées en prison (formation, construction de projet, travail sur les causes de l'incarcération).

2.2. Prise en charge orthophonique en prison

Etant donné les difficultés de langage oral repérées chez les détenus que nous avons rencontrés, on peut s'attendre à ce que le nombre de détenus en besoin d'une prise en charge orthophonique s'avère important. Une prise en charge traditionnelle paraît cependant complexe à organiser dans ce contexte, étant donné la courte durée d'incarcération (en moyenne 2,5 mois) et la difficulté d'assurer un suivi pour certains jeunes, après le départ de l'EPM.

Ainsi, il semble souhaitable de réfléchir à une pratique de l'orthophonie adaptée aux spécificités de ce milieu en axant ses objectifs sur un travail de prévention et de sensibilisation. Une aide à la prise de conscience et un accompagnement à l'autonomie

pourraient également s'avérer bénéfiques pour les jeunes concernés. En effet, comme l'ont montré Cohen et son équipe (1998), l'identification précoce des troubles du langage a un effet salubre sur l'estime de soi. On consultera Sanger, Moore-Brown, Montgomery, & Larson (2002) pour une réflexion plus poussée sur ce sujet.

2.3. Intervention orthophonique auprès des professionnels encadrant les mineurs incarcérés

Pour viser de meilleures prises en charge lors de la détention, on peut envisager des interventions d'orthophonistes auprès des professionnels de l'EPM. En effet, une campagne de sensibilisation sur les difficultés de langage oral permettrait aux personnels d'être mieux préparés aux situations de communication problématiques et de mieux s'y adapter, au besoin. Au Royaume Uni, ces formations ont montré une nette amélioration des relations détenus-professionnels et ont permis de mieux soutenir les encadrants (Bryan et al., 2007).

V. Avertissement final sur les associations fallacieuses

Ce travail cherche à aborder la problématique des difficultés de langage oral et des besoins orthophoniques des mineurs incarcérés. Il nous semble important de connaître et de prendre en charge les difficultés de langage oral de cette population. Cependant, nous tenons à insister sur l'absence de lien de cause à effet entre les difficultés de langage oral et le comportement délinquant.

Nous empruntons à Burrows (2012, p. 99) le diagramme suivant permettant d'illustrer ce propos :



Figure 4 : "Note on association fallacy"

Les auteurs précisent : « *This project would like to recommend that throughout the investigation and reporting of SLCNs amongst young people who have offended, special care must be taken to ensure that the pathological and social factors are not confused. Whilst communication difficulties make it harder for a young person to access positive opportunities, policy makers and the general public must be clear that communication disorders in themselves do not necessarily lead to delinquency* »

[« Tout au long de la recherche et du compte-rendu concernant les troubles de la parole, du langage et de la communication des mineurs ayant commis des actes de délinquances, ce projet recommande de porter une attention particulière pour s'assurer que les facteurs pathologiques et les facteurs sociaux ne soient pas confondus. Bien que les difficultés de communication entravent l'accès aux opportunités, les décisionnaires et le grand public doivent garder à l'esprit que les troubles de la communication en eux-mêmes ne conduisent pas nécessairement à la délinquance. »]

Si de nombreux mineurs placés sous main de justice présentent des difficultés de langage oral importantes, cela ne signifie pas pour autant que les personnes présentant des difficultés de langage oral sont prédisposées à un comportement délinquant.

CONCLUSION

Cette étude pilote a permis de confirmer que les mineurs détenus rencontrés lors de notre étude présentent des difficultés de langage oral dans des proportions importantes. Elle a également permis de montrer que ces difficultés ont une influence sur le bon déroulement de leur incarcération. Elle confirme ainsi que la population des mineurs détenus mérite une plus grande attention de la part des professionnels de l'orthophonie en France.

Il s'agit d'une première approche orthophonique d'un échantillon de la population des mineurs incarcérés. Cette étude préliminaire n'est qu'une première réflexion sur un sujet très vaste. Elle appelle d'autres réflexions dans de nombreux champs, qui vont de la prise en charge spécifique des mineurs détenus à la place de l'orthophonie dans la prévention des difficultés psycho-sociales, en passant par la place de l'orthophonie en prison. Parmi les pistes de réflexion qui nous semblent mériter un travail approfondi, trois nous tiennent particulièrement à cœur.

1. Comme l'étude a permis de le montrer, un grand nombre des mineurs incarcérés sont porteurs de difficultés de langage oral. Notre étude s'est intéressée aux conséquences de ces difficultés lors de leur détention, mais celle-ci ne dure en moyenne que 2,5 mois. Une fois sortis de prison, ces jeunes vont continuer à souffrir de leurs difficultés dans leur vie quotidienne et auront besoin de l'aide des orthophonistes. Une réflexion s'impose alors sur la prise en charge de ces adolescents : comment les aider sur un temps court ? Comment adapter la prise en charge orthophonique à leurs besoins spécifiques ? Comment apporter une aide très concrète et aussi efficace que possible ? Comment leur permettre d'être actif pour gérer ces difficultés tout en visant une autonomie ?

2. Lors de nombreuses rencontres, nous avons pu constater qu'il existe bien une place pour l'orthophonie en prison. Celle-ci reste cependant à définir, dans ses modalités orthophoniques, mais également d'un point de vue pratique : comment mettre en relation les orthophonistes avec la prison ? Comment aider les orthophonistes qui le souhaitent à sauter le pas et à se rendre disponibles ? Quelles informations leur seraient nécessaires ?

3. En assistant à plusieurs jugements au Tribunal Pour Enfants de Bobigny, nous avons pu mesurer l'importance du langage dans l'ensemble du parcours judiciaire des jeunes concernés et les conséquences que peuvent engendrer de mauvaises compétences linguistiques. Mais cet impact est à élargir à l'ensemble du parcours de ces jeunes : parcours académique, social et professionnel. Les références théoriques citées précédemment montrent bien l'implication du langage dans ces différentes situations.

Ainsi ce travail nous a permis de prendre conscience de l'importance des aspects psycho-sociaux liés aux difficultés de langage oral lorsque celles-ci sont suffisamment importantes. L'équipe de Snow a ainsi proposé une réflexion sur la place des orthophonistes dans le travail de prévention de la maltraitance des enfants, de la santé mentale, de la justice et du rapport à la loi (Snow & Powell, 2004, 2008; Snow, 2009). Certains travaux (Sanger, Moore-Brown, et al., 2000; Snow & Powell, 2004, 2008; Snow, 2009) apportent des éléments de réflexion intéressants : les auteures incitent à travailler en faveur d'une plus grande place de l'orthophonie dans les discussions et les décisions sur la prévention et l'intervention auprès des jeunes à risque.

REFERENCES

- American Psychiatric Association. (2000). *DSM-IV-TR Manuel Diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Issy-les-Moulineaux: Masson.
- Baddeley, Emslie, & Smith. (1992). *The Speed and Comprehension of Language Processing Test (SCOLP)*. Bury St Edmonds: Thames Valley Test Company.
- Beitchman, J., & Brownlie, E. (2010). Développement du langage et incidence sur le développement psychosocial et affectif des enfants. In Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (Ed.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (pp. 1–9). Montréal.
- Beitchman, J., Wilson, B., Johnson, C., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M., Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *40*(1), 75–82. doi:10.1097/00004583-200101000-00019
- Benner, G., Nelson, J., & Epstein, M. (2002). Language Skills of Children with EBD: A Literature Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *10*(1), 43–56. doi:10.1177/106342660201000105
- Borel Maisonnay, S. (1990). *Langage oral et écrit Tome 1 : épreuves sensorielles et tests de langage*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Borrel, A., & Nespoulous, J. L. (1973). La linguistique à la croisée des chemins : de la neurolinguistique à la psycholinguistique. Une application : le circuit de la communication. *Grammatica*, *4*(Annales de l'Université de Toulouse -Le Mirail), 91–114.
- 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
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*(2), 281–300. doi:10.1348/026151007X235891
- Boutard, C., Guillon, A., & Charlois, A.-L. (2011). *PELEA : Protocole d'Évaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent*. Isbergues: Ortho Edition.
- Brownlie, E., Beitchman, J., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C., Wilson, B., Douglas, L. (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 & Communication Disorders*, 42(5), 505–520.
- Burrows, S. (2012). *Youth Offending and Speech and Language Therapy (A Controlled Study)* (pp. 1–136). London: Ealing Council.
- Chevrie-Muller, C., Maillart, C., Simon, A.-M., & Fournier, S. (2011). *L2MA2 - Langage oral, langage écrit, mémoire, attention - Manuel*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- 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. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x
- Cohen, N., Farnia, F., & Im-Bolter, N. (2013). Higher order language competence and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(7), 733–44. doi:10.1111/jcpp.12060
- 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 Undiscovered Language Impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 853–864. doi:10.1111/1469-7610.00286
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741–748. doi:10.1111/1469-7610.00770
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15–35. doi:10.1080/13682820801921601
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des élèves*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dadi, G., Morvan, Y., Amado, I., Jay, T., Krebs, M. O., & Dervaux, A. (2013). Usage de cannabis et fonctions cognitives : manifestations aiguës et long terme, influence de l'âge de début de l'usage. *Les Entretiens D'orthophonie*, 91–97.
- Davis, A., Sanger, D., & Morris-Friehe, M. (1991). Language skills of delinquent and nondelinquent adolescent males. *Journal of Communication Disorders*, 24(4), 251–66.

-
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., Mercier, H., & Fortin, L. (1999). Neuropsychological characteristics of adolescents with conduct disorder: association with attention-deficit-hyperactivity and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(3), 225–36.
- Dionne, G., Déry, M., & Toupin, J. (2010). Les habiletés cognitives d'élèves du primaire présentant un trouble oppositionnel avec provocation ou un trouble des conduites. *Revue Canadienne de L'éducation*, 33(1), 57–82.
- Dockrell, J., Lindsay, G., & Palikara, O. (2011). Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(2), 223–237. doi:10.1177/0265659011398671
- Ducastelle, C. (2004). Proposition d'une batterie d'évaluation du langage élaboré (niveau lexical) et normalisation en population générale. *Glossa*, 90, 44–56.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L., & Theriault-Whalen, C. (1993). *Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Manuel pour les formes A et B. Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto: PSYCAN.
- Durand, E., Chevignard, M., Fix, M., Weiss, J.-J., & Pradat-Diehl, P. (2013). Antécédents de traumatisme crânien chez les détenus : résultats préliminaires d'une enquête de prévalence. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 56, e86–e87. doi:10.1016/j.rehab.2013.07.093
- Durand, E., Chevignard, M., Weiss, J.-J., & Pradat-Diehl, P. (2012). Antécédents de traumatisme crânien chez les détenus : revue de la littérature. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 55, e357. doi:10.1016/j.rehab.2012.07.904
- 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. doi:10.1177/0265659010368750
- Ecalte, J. (2006). *Timé 3. Test d'Identification de Mots Ecrits pour enfants de 7 à 15 ans*. Paris: Mot-à-mot.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. *Glossa*, 82, 4–12.
- Forget, J.-M. (2008). *Les troubles du comportement : où est l'embrouille ?* Paris: Érès.
- Fournier, J.-Y. (1999). *A l'école de l'intelligence : comprendre pour apprendre*. Paris: ESF éditeurs.

-
- Gatignol, P., Oudry, M., Robert-Jahier, A.-M., & Plaza, M. (2008). *Phonolec - Batterie d'évaluation du langage écrit destinée à l'adolescent et à l'adulte*. Magny en Vexin: Adeprio.
- Gourmelon, N., Bailleau, F., & Milburn, P. (2011). *Les établissements privés de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et pratiques professionnelles*. Université Versailles St 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. doi:10.3109/13682822.2010.490573
- Hammill, Brown, Larsen, & Wiederholt. (1987). *Test Of Adolescent Language - 2 (TOAL-2)*. Austin: Pro-Ed.
- Laugnie, M. (2001). *Droit de parole... - A propos du milieu carcéral, L'intervention de l'Orthophoniste?* Université Paul Sabatier - Toulouse.
- Lenfant, M., Thibault, M.-P., & Helloin, M.-C. (2009). *Exalang 11-15 Batterie informatisée d'examen du langage oral, langage écrit, compétences transversales*. Mont-Saint-Aignan: Ortho Motus.
- Lerond, D. (2001). Chronique d'une journée ordinaire - Témoignage. *L'orthophoniste*, (212), 36.
- Lombard, A. (2010). *Langage oral et langage écrit: comparaison et corrélation dans le milieu carcéral*. Université de Nice Sophia Antipolis.
- Loucks, N. (2006). *The prevalence and associated needs of offenders with learning difficulties and learning disabilities*. The Prison Reform Trust. London: The Prison Reform Trust.
- Lynam, D., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1993). Explaining the relation between IQ and delinquency: class, race, test motivation, school failure, or self-control? *Journal of Abnormal Psychology*, 102(2), 187–196.
- 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>
- Ministère de la Justice. (2013). Justice/Portail/Les mineurs détenus. En ligne <http://www.justice.gouv.fr/prison-et-reinsertion-10036/les-personnes-prises-en-charge-10038/les-mineurs-detenus-12008.html>, consulté le 03 juin 2014
- Moffitt, T. E. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 135–151. doi:10.1017/S0954579400004302

-
- Moffitt, T. E., & Henry, B. (1989). Neuropsychological assessment of executive functions in self-reported delinquents. *Development and Psychopathology*, 1(02), 105. doi:10.1017/S0954579400000298
- Organisation Mondiale de la Santé. (2000). *CIM-10 / ICD-10 Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement : critères diagnostiques pour la recherche*. Paris: Masson.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2014). OMS | Santé de l'adolescent. En ligne http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/fr/, consulté le 04 juin 2014
- 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).
- Redmond, S., & Rice, M. (1998). The Socioemotional Behaviors of Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 41(3), 688–700. doi:10.1044/jslhr.4103.688
- Rogations, S. (2009). *Quel(s) rôle(s) pour l'orthophoniste en centre de détention ? Évaluation orthophonique de quatre détenus scolarisés et travail en partenariat avec leurs enseignants*. Université Lille II.
- Roulet, L. (2007). L'accord grammatical de genre dans la dysphasie de développement. *Psychologie Française*, 52(1), 55–70. doi:10.1016/j.psfr.2006.08.002
- Sanger, D., Creswell, J., Dworak, J., & Schultz, L. (2000). Cultural analysis of communication behaviors among juveniles in a correctional facility. *Journal of Communication Disorders*, 33(1), 31–57. doi:10.1016/S0021-9924(99)00024-6
- Sanger, D., Hux, K., & Ritzman, M. (1999). Female juvenile delinquents' pragmatic awareness of conversational interactions. *Journal of Communication Disorders*, 32(402), 281–295. doi:10.1016/S0021-9924(99)00003-9
- Sanger, D., Moore-Brown, B., & Alt, E. (2000). Advancing the Discussion on Communication and Violence. *Communication Disorders Quarterly*, 22(1), 43–48. doi:10.1177/152574010002200106
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Magnuson, G., & Svoboda, N. (2001). Prevalence of Language Problems Among Adolescent Delinquents: A Closer Look. *Communication Disorders Quarterly*, 23(1), 17–26. doi:10.1177/152574010102300104
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Montgomery, J., & Larson, V. (2002). Service delivery framework for adolescents with communication problems who are involved in violence. *Journal of Communication Disorders*, 35(3), 293–303. doi:10.1016/S0021-9924(02)00066-7

-
- 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
- Semel, E., & Wiig, E. (1995). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Third Edition (CELF®-3)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Semel, E., & Wiig, E. (1985). *Test of Language Competence - Expanded (TLC-E)*. New York: Psychological Corporation.
- Snow, P., & Powell, M. (2002). The language processing and production skills of young offenders: Implications for enhancing prevention and intervention strategies. *Pathology*. Australian Criminology Research Council.
- 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. doi:10.1080/1068316042000209323
- Snow, P., & Powell, M. (2008). Oral Language Competence, Social Skills and High-risk Boys: What are Juvenile Offenders Trying to Tell us? *Children & Society, 22*(1), 16–28. doi:10.1111/j.1099-0860.2006.00076.x
- Snow, P., & Powell, M. (2011). Oral language competence in incarcerated young offenders: links with offending severity. *International Journal of Speech-Language Pathology, 13*(6), 480–9. doi:10.3109/17549507.2011.578661
- Snow, P., Powell, M., & Sanger, D. (2012). Oral Language Competence, Young Speakers, and the Law, *43*(October), 496–507. doi:10.1044/0161-1461(2012/11-0065)b
- Snow, P., Ritzman, M., Sanger, D., & Bryan, K. (2011). *Lost for Words, Lost for Life Conference*, London, 2011.
- 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
- Teplin, L., Abram, K., McClelland, G., Dulcan, M., & Mericle, A. (2002). Psychiatric disorders in youth in juvenile detention. *Archives of General Psychiatry, 59*(12), 1133–43.
- Touzin, M. (1999). Les différents troubles d’apprentissage. *Actualité et Dossier En Santé Publique, 26*, 30–37.

-
- 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. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01790.x
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language. Trends in Cognitive Sciences* (Vol. 8, p. 168). MIT Press. doi:10.1016/j.tics.2004.09.004
- Weisstub, D. N., Arboleda-Florez, J., & Tomossy, G. F. (2001). La recherche sur des populations vulnérables. In *Les populations vulnérables*. Paris: Harmattan.
- Wiig, E., Secord, W. A., & Semel, E. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fourth Edition (CELF®-4)*. New York: Psychological Corporation.
- Wiig, E., Secord, W. A., Semel, E., Boulianne, L., & Labelle, M. (2009). *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales®—version pour francophones du Canada*. Toronto: Pearson.
- Witko, A. (2013). Pour une recherche en orthophonie-logopédie au service de la santé, du Handicap, et du Langage. *Glossa*, 113(Spécial XIIIèmes Rencontres d'orthophonie), 27–44.
- Yew, S. G. K., & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(5), 516–24. doi:10.1111/jcpp.12009
- Young, A., Beitchman, J., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., & Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43(5), 635–45.
- Zachman, Huisingh, Barrett, Orman, & Blagden. (1989). *The Adolescent WORD Test*. East Moline, IL: LinguSystems.

ANNEXES

Annexe I : Sigles utilisés

AP : Administration Pénitentiaire

CEF : Centre Educatif Fermé

CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés

CPU : Commission Pluridisciplinaire Unique

EN : Education Nationale

EPM : Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs

FCAL : Fonction Cognitive Associée au Langage

FLE : Français Langue Etrangère

HCL : Hospices Civiles de Lyon

ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

LOPJ : Loi d'Orientation et de Programmation Judiciaire

MA : Maison d'Arrêt

ORL : Oto-Rhino-Laryngologiste

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

QD : Quartier Disciplinaire

QM : Quartiers pour Mineurs

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SLI : Specific Language Impairment

SMPR : Service Médico-Psychologique Régional

TC : Trouble des Conduites

TDAH : Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité

TOP : Trouble Oppositionnel avec Provocation

UCSA : Unité de Consultation et de Soins Ambulatoires

UHSI : Unité Hospitalière Sécurité Interrégionale

Annexe II : Tests anglophones mentionnés dans l'étude

Tests	Mesure	Liste Subtests	Ages	
Test Of Adolescent and Adult Language 2 (TOAL)	Batterie		12-18 ans 5 (version 2), 12-24 ans 11 (version 3)	
Clinical Evaluation of Language Fundamentals-3 (CELF-3)	Batterie	Langage oral en production et en réception	3 subtests en réception (concepts & directions, Word Classes, semantic relations) 3 subtests en production (Formulated sentences, Recalling sentences, Sentence Assembly)	6-21 ans
Adolescent WORD test (WORD)	Batterie	Conçu pour évaluer le niveau de langue et la connaissance des mots relatifs à l'école et à la vie quotidienne des étudiants	Brand names, synonyms, Sign of the Times, definitions	12-17 ans
Test of Language Competence - Expanded (TLC-E)	Batterie	Evalue les stratégies métalinguistiques émergentes, les acquisitions en sémantique, syntaxe et pragmatique		5-18 ans 11
Speed and Capacity of Language Processing (SCOLP)	Batterie	Mesure le ralentissement dans les processus cognitifs d'individus avec une atteinte cérébrale		16-65 ans
Clinical Discours Analysis (Damico, 1985)	Analyse qualitative	Classement en 4 catégories selon Grice : quality, quantity, relation et manner		

Annexe III : Les différents établissements privatifs de liberté pour mineurs

	Gestion	Services internes et externes	Encadrement des mineurs	Spécificités
CEF (Centre Educatif Fermé)	Géré par la Protection Judiciaire de la Jeunesse ou des associations habilitées	Protection Judiciaire de la Jeunesse	Educateurs	Pas de moyen actif de surveillance
QM (Quartier pour Mineurs)	Géré par l'Administration Pénitentiaire	Administration Pénitentiaire → Intervenants extérieurs : - Education Nationale - Pôle santé UCSA	Surveillants	Au sein d'une Maison d'Arrêt (MA) Mineurs isolés des majeurs (sauf pour les femmes), mais bâtiment partagé
EPM (Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs)	Géré conjointement par l'Administration Pénitentiaire et la Protection Judiciaire de la Jeunesse L'Administration Pénitentiaire conserve le contrôle général de l'EPM	Administration Pénitentiaire Protection Judiciaire de la Jeunesse Education Nationale Pôle santé UCSA (indépendant et non soumis à l'autorité de l'AP).	Binôme Surveillants- Educateurs	Pluridisciplinarité

Annexe IV : La délinquance des mineurs

1. La justice des mineurs

1.1. Les mesures, les sanctions éducatives et les peines

Les mesures, les sanctions éducatives et les peines

En France, les mineurs capables de discernement sont pénalement responsables, leur responsabilité pénale étant atténuée en fonction de leur âge. Les mesures ou sanctions éducatives et les peines sont décidées suivants les cas par le juge des enfants, le tribunal pour enfants ou la cour d'assises des mineurs. Elles doivent rechercher le relèvement éducatif et moral du mineur.

Les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse interviennent dans le suivi de certaines mesures, sanctions éducatives ou peines.

Le procureur de la République peut décider d'une mesure alternative aux poursuites à l'égard du mineur plutôt que de le poursuivre.

Les alternatives aux poursuites décidées par le procureur de la République

- le rappel à la loi,
- l'orientation vers une structure sanitaire, sociale ou professionnelle,
- la réparation,
- la régularisation de la situation au regard de la loi ou du règlement,
- la médiation,
- la composition pénale.

Les mesures, les sanctions éducatives et les peines selon l'âge du mineur

- mineur capable de discernement de moins de 10 ans : certaines mesures éducatives peuvent être ordonnées (la remise à parent, le placement, la mise sous protection judiciaire, la réparation, la liberté surveillée, la mesure d'activité de jour),
- mineur entre 10 et 13 ans : ne peut faire l'objet que de mesures éducatives et de sanctions éducatives,
- mineur de plus de 13 ans : des mesures et des sanctions éducatives peuvent être ordonnées, ainsi qu'une peine si les circonstances et la personnalité du mineur l'exigent,

Les mesures éducatives

Les mesures éducatives ont pour but de protéger, d'assister, de surveiller et d'éduquer le mineur. Elles peuvent être révisées à tout moment.

- l'admonestation, c'est un avertissement fait au mineur par le juge des enfants,
- la remise à parents, à son tuteur, à la personne qui en avait la garde ou à une personne digne de confiance,
- l'avertissement solennel,
- la liberté surveillée, c'est une des mesures qui implique un suivi par un service éducatif de la protection judiciaire de la jeunesse,
- le placement,
- la mise sous protection judiciaire,
- la mesure d'aide ou de réparation,
- la mesure d'activité de jour,
- la dispense de mesure,
- l'ajournement de la mesure éducative,

Les sanctions éducatives

- la confiscation,
- l'interdiction de paraître,
- l'interdiction de rencontrer la victime,
- l'interdiction de rencontrer les co-auteurs ou complices,
- la mesure d'aide ou de réparation,
- le stage de formation civique,
- le placement,
- l'exécution de travaux scolaires,
- l'avertissement solennel,

Les peines

- la dispense de peine,
- l'ajournement de la peine, simple ou avec mise à l'épreuve,
- la réparation-sanction,
- l'amende dans la limite de la moitié du montant maximum encouru par les majeurs (avec des exceptions pour les plus de 16 ans) sans excéder 7.500 euros,
- le travail d'intérêt général pour les mineurs de 16 à 18 ans. Il doit être adapté à leur âge, présenter un caractère éducatif et favoriser leur insertion sociale,
- le suivi socio-judiciaire,
- le stage de citoyenneté,
- l'emprisonnement avec sursis simple, avec sursis et l'obligation d'accomplir un travail d'intérêt général ou avec sursis et mise à l'épreuve,
- la peine de prison, au même titre que les autres peines, n'est applicable qu'aux mineurs âgés de 13 ans et plus.

Elle ne peut excéder la moitié de la peine maximale encourue pour les majeurs pour tous les mineurs de moins de 16 ans au moment des faits. Cette diminution de peine n'est pas absolue pour les mineurs de plus de 16 ans, la juridiction pouvant décider de l'écarter, et la loi prévoyant qu'elle ne s'applique pas à certains mineurs récidivistes de violences.

Ministère de la Justice. *Justice/Portail/Les mesures, les sanctions éducatives et les peines*, [en ligne]. <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/presentation-10043/les-mesures-les-sanctions-educatives-et-les-peines-21653.html> (consultée le 23.12.2013)

1.2. L’incarcération des mineurs en EPM

L’accueil des détenus

a) L’accueil des détenus

• Le plus souvent, les formalités d’écrou sont réalisées en service de nuit. Il appartient alors au premier surveillant responsable du service de nuit, de réaliser les formalités d’écrou. Le mineur est photographié et fait l’objet d’un enregistrement biométrique (morphologie de la main) ; il lui est également remis une carte d’identité intérieure.

A l’issue des formalités d’écrou, le détenu fait l’objet d’une fouille intégrale, généralement dans une pièce contiguë au greffe. Il est conduit ensuite à l’unité « arrivants ».

La douche est en principe systématiquement proposée aux mineurs dès la phase d’accueil. Ces derniers se voient offrir un repas ainsi qu’un paquetage composé *a minima* de draps et couverture, d’un kit d’hygiène, de sous-vêtements et d’un nécessaire de courrier (l’affranchissement restant à la charge des mineurs sous réserve des premiers courriers souvent affranchis gratuitement par la PJJ). Certains EPM disposent d’un guide d’accueil comprenant des extraits du règlement intérieur et des informations utiles au mineur à son arrivée en détention.

• La durée de séjour au sein de l’unité « arrivants » dépasse en principe rarement cinq jours, délai suffisant pour réunir les premiers éléments d’information sur le mineur. Elle peut atteindre sept jours, comme à Porcheville. Au-delà, elle apparaît excessive au regard des objectifs assignés à cette période d’observation.

• Cette période constitue principalement une phase d’observation du mineur.

Le premier entretien peut être réalisé par le binôme surveillant-éducateur, ce qui donne d’emblée une cohérence à cette entité appelée à être l’interlocuteur privilégié du mineur au cours de sa détention. Les éléments recueillis lors de ces échanges doivent en principe être retranscrits dans le cahier électronique de liaison (CEL) qui permet un partage immédiat de l’information entre les différents intervenants de l’EPM.

Des entretiens sont également réalisés avec les responsables de l’Éducation nationale qui procèdent aussi à un repérage de l’illettrisme ainsi qu’à un premier bilan scolaire destiné à déterminer l’affectation du mineur au groupe de niveau lui correspondant.

Un bilan de santé est mené par l’infirmier qui doit rencontrer en principe le mineur dans les vingt-quatre heures suivant l’écrou (hors week-end). Le mineur bénéficie également d’une première consultation médicale avec un généraliste et, de manière moins systématique, avec un psychiatre, sauf lorsqu’un risque suicidaire est signalé, auquel cas cette consultation est organisée rapidement.

Le psychologue de la PJJ procède enfin à un entretien d’investigation psychologique.

Cette période d’observation est principalement consacrée à ces différents entretiens. Les activités collectives sont exclues, les mineurs affectés à l’unité « arrivants » pouvant accéder à certains créneaux sportifs réservés à leur intention ainsi qu’à la médiathèque de l’établissement.

• L’affectation au sein de l’une des unités de vie est décidée sur la base d’une proposition de la commission pluridisciplinaire qui s’efforce de prendre en compte l’adéquation du profil du mineur avec la composition de chaque unité.

La vie quotidienne

b) La vie quotidienne

La journée du détenu est rythmée selon un emploi du temps rigoureux, qui ne connaît que peu de variantes d’un EPM à l’autre.

Voici, à titre d’exemple, l’emploi du temps de l’EPM de Porcheville :

7 h 30 : contrôle de l’effectif
7 h 30 - 7 h 50 : le mineur se douche et range sa cellule
7 h 50 - 8 h 30 : deux services de petits-déjeuners dans la salle à manger
8 h 30 - 12 h 30 : cours scolaires ou ateliers de formation /EPS
12 h 45 - 13 h 45 : deux services de déjeuner (un en cellule et un en salle à manger)
13 h 45 - 15 h 00 : temps d’encellulement
15 h 00 - 16 h 30 / 16 h 30 - 18 h 00 : deux créneaux d’activité entre lesquels le mineur doit choisir
18 h 45 - 20 h 00 : deux services de dîner (un en cellule et un en salle à manger)
20 h 00 - 20 h 15 : validation de l’effectif par le surveillant
20 h 15 - 20 h 30 : passage de consignes entre le service de jour et de nuit.

L’extinction des feux intervient, selon les EPM, à 23 heures ou minuit (l’alimentation du poste de télévision -dont chaque cellule est dotée- est alors coupée sauf dérogation accordée sur demande expresse).

Tous les mouvements des détenus sont accompagnés par un surveillant. L’encadrement de l’unité de vie est assurée par le « binôme » composé d’un surveillant et d’un éducateur chargé notamment d’organiser les temps d’activité et les entretiens individuels et de participer aux repas pris en commun avec les détenus.

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). 58-60

1.3. Statistiques de la justice des mineurs

Code	2006	2007	2008	2009	2010
Mineurs incarcérés (stock)					
1 Mineurs incarcérés au 31 décembre	729	727	681	672	692
2 Métropole	652	631	625	617	636
3 Départements d'outre-mer	77	96	56	55	56
◆ Catégorie pénale des mineurs incarcérés					
4 Prévenus	461	416	391	397	379
5 Condamnés	268	311	290	275	313
6 Part des prévenus (en %)	63	57	57	59	55
◆ Caractéristiques des mineurs incarcérés					
Sexe					
7 Garçons	690	702	656	648	675
8 Filles	39	25	25	24	17
Âge					
9 Moins de 16 ans	90	77	57	65	64
10 De 16 ans à moins de 18 ans	639	650	624	607	628

Code	2006	2007	2008	2009	2010
Mineurs prévenus					
1 Mineurs prévenus au 31 décembre	461	416	391	397	379
◆ Situation pénale					
2 En cours d'instruction	416	349	333	333	310
3 En attente de comparution	26	41	38	33	31
4 En appel ou pourvoi	19	26	20	31	21

Mineurs condamnés					
5 Mineurs condamnés au 31 décembre	268	311	290	275	313
◆ Nature de l'infraction					
6 Atteintes à la personne	131	146	147	149	171
7 Crimes de sang	6	3	2	5	5
8 Coups et blessures volontaires, coups à enfant	93	112	105	116	133
10 Voies et autres agressions sexuelles	21	21	33	16	25
11 Atteintes aux biens	108	113	98	86	99
12 Vois qualifiés	47	31	32	33	47
13 Autres vois	50	58	48	44	44
14 Escroqueries, abus de confiance, recel, faux et usage de faux	11	24	18	9	8
15 Atteintes à la santé publique	7	16	11	15	29
16 Infractions à la législation sur les stupéfiants	7	16	11	15	29
17 Autres infractions	22	36	34	25	14
◆ Peine prononcée					
18 Réclusion criminelle	1	5	1	0	1
19 Emprisonnement	267	306	289	275	312
20 Moins de 6 mois	168	181	131	160	172
21 6 mois à moins de 1 an	57	74	91	77	72
22 1 an à moins de 3 ans	30	43	56	34	61
23 3 ans à moins de 5 ans	11	6	10	1	3
24 5 ans et plus	1	2	1	3	4

Source : Annuaire statistique de la Justice – Édition 2011-2012
Ministère de la Justice et des Libertés / SGJ/ SDSE
Direction de l'administration pénitentiaire

Ministère de la Justice. *Justice/Portail/Annuaire statistique de la Justice*, [en ligne]. <http://www.justice.gouv.fr/budget-et-statistiques-10054/annuaire-statistiques-de-la-justice-10304/annuaire-statistique-de-la-justice-23263.html> (consultée le 23.12.2013)

Cf. annexe 2 « Justice des mineurs » chez Peyronnet & Pillet, 2011

Annexe V : Données épidémiologiques cliniques

Participant	Cannabis	Problèmes ORL	Latéralité	Timé 3 (déclage)	Scolarité
1	Non	RAS	Droite	4	3e
4	Non	Otites fréquentes	Droite	3	5e
5	Oui	Angines à répétition	Droite	1	6e SEGPA
6	Donnée non disponible	RAS	Droite	7	6e
7	Donnée non disponible	Donnée non disponible	Donnée non disponible	7	CAP
9	Oui	Donnée non disponible	Gauche	1	4e SEGPA
10	Oui	RAS	Droite	5	4e
11	Oui	RAS	Droite	3	5e
12	Non	RAS	Gauche	3	CAP
13	Non	RAS	Donnée non disponible	Pas de passation	5E
14	Oui	Angine	Droite	Pas de passation	4e
15	Non	RAS	Droite	Pas de passation	3e
16	Oui	RAS	Droite	1	5e
17	Oui	RAS	Donnée non disponible	Pas de passation	3e
18	Non	RAS	Gauche	Pas de passation	4e
19	Donnée non disponible	Donnée non disponible	Droite	Pas de passation	4e
20	Oui	RAS	Droite	6	6e
21	Non	RAS	Droite	Pas de passation	2nde
22	Non	RAS	Droite	1	3e

Annexe VI : Formulaire d'information et de demande de retour sur l'étude

COUPON RÉPONSE A RENDRE

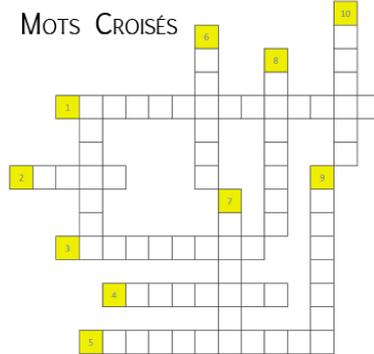
Je, soussigné(e) _____
 souhaite être contacté _____
 par téléphone : _____
 par mail : _____
 par courrier : _____

Pour recevoir des informations concernant ma participation à l'étude sur le langage oral à laquelle j'ai participé.

Signature

Note: En aucun cas ces informations ne seront communiquées à une tierce personne extérieure à l'équipe du pôle Santé de l'EPM.

MOTS CROISÉS



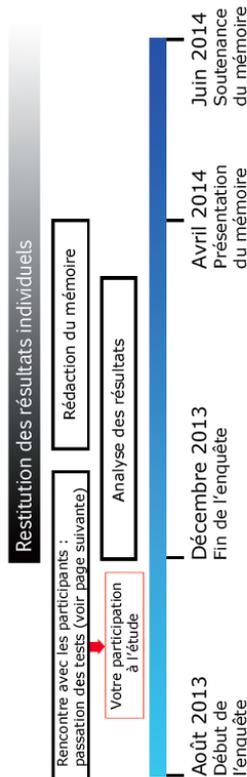
- Fait d'établir une relation avec quelqu'un.
Entrer en ... avec quelqu'un.
- parler à demi ...
C'est avec les ... que l'on forme des phrases ou que l'on parle.
- Fait de donner et de recevoir.
Je t'... une bille rouge contre une bille bleue.
- Faire attention à ce que quelqu'un dit.
Tu ferais mieux d'... ce que j'ai à te dire.
- C'est à n'y rien ... !
Saisir le sens des choses, savoir le sens de ce que l'on nous dit.
- Donner sa ... au chat
Ce mot désigne à la fois l'organe présent dans la bouche mais aussi le moyen de communication propre à un ensemble de personnes.
- C'était facile, c'est passé comme une ... à la poste.
Signe écrit que l'on combine pour faire des mots.
- Capacité à s'exprimer et à communiquer.
Parler poliment c'est surveiller son ...
- Information que quelqu'un transmet, par exemple : un SMS.
Vous avez trois nouveaux ...
- Je te le promets, je te donne ma ...
Ce que l'on entend lorsque quelqu'un parle, ce que la voix produit.

VOTRE PARTICIPATION À L'ÉTUDE SUR LE LANGAGE ORAL DES PERSONNES ACCUEILLIES À L'EPM DE MEYZIEU

Vous allez participer à une recherche de santé publique sur le langage oral, dans le cadre de notre mémoire en orthophonie. Il s'agit d'analyser la façon de communiquer, de comprendre et de se faire comprendre.

Nous vous remercions par avance pour votre collaboration et votre participation à cette recherche.

ÉTUDE SUR LE LANGAGE ORAL



RENCONTRE AVEC LES PARTICIPANTS : DEUX SESSIONS

SESSION 1

- Lexique : EVIP
15 min
- Répétition de phrases : L2MA2
10 min.
- Lecture : Timé3
5 min.
- Phonologie : Phonolec
5 min.
- Répétition de logatomes : Borel
10 min.



SESSION 2

- Attention et Mémoire : Exalang
- Compétences langagières orales : Exalang
- Compétences transversales : Exalang



Grille pragmatique : CELF

RÉSULTATS

Des informations sur les résultats de l'étude pourront être communiquées sur demande des participants de l'étude.

Les premiers résultats de cette étude ne seront pas connus avant la fin de l'enquête (décembre 2013). Les résultats définitifs seront diffusés courant 2014.

Si vous êtes à l'EPM à ce moment-là, vous pouvez demander au personnel de l'UCSA un retour concernant votre participation.

Dans le cas contraire, vous pouvez donner le coupon suivant à l'UCSA, après avoir complété les informations au dos, ou l'envoyer plus tard à :

UCSA - Orthophonie
Établissement Pénitentiaire pour Mineurs
1 rue Rambion
69330 MEYZIEU

pour être mis en contact avec les étudiantes en orthophonie que vous avez rencontrées et leur directeur de mémoire

Annexe VII : Résultats aux épreuves orthophoniques

1. Résultats aux 6 épreuves discriminantes pour la détermination du seuil de difficultés de langage oral

1.1. Session Langage Formel

Participant	EVIP (centile)	L2MA-2 NBR	L2MA-2 SYN	L2MA-2 SEM
1	67	0,42	-2,24	-0,23
4	68	-0,11	-2,24	-0,80
5	9	-0,97	-2,24	-0,80
6	25	-1,32	-2,24	-1,36
7	61	-0,16	-0,26	0,34
9	35	-1,49	-4,22	-1,93
10	53	-0,91	-1,25	-0,80
11	84	0,18	-2,24	-0,23
12	53	-1,03	-0,26	-1,36
13	70	-0,51	-1,25	-0,23
16	2	-2,65	-2,24	-1,36
20	32	-1,49	-4,22	-0,80
22	45	0,24	0,73	-0,23

Tableau 7 : Résultats aux épreuves discriminantes – Session 1 (en centile et écart-type si non précisé)

1.2. Session Langage Fonctionnel

Participant	Exalang - Comp consignes	Exalang - Rappel récit	Exalang - Comp débat	Exalang - Compl phrase
1	-0,23	-0,44	-0,69	0,20
4	-0,80	-0,12	0,15	-1,36
10	0,93	-4,17	-4,32	-0,25
11	0,39	-4,66	0,15	-0,07
14	-2,36	-2,62	0,87	-2,31
15	-2,32	-0,44	-2,11	-3,13
16	-2,59	-4,21	0,93	-2,01
17	-1,80	-3,20	-0,69	-4,24
18	0,93	-1,59	-0,43	-0,25
19	0,27	-3,14	-1,73	-0,25
20	-1,64	0,06	0,09	-1,58
21	-1,28	0,35	0,74	-3,13
22	-0,23	-2,80	0,74	0,20

Tableau 8 : Résultats aux épreuves discriminantes – Session 2 (en écart-type)

2. Résultats aux épreuves évaluant les fonctions cognitives associées au langage

2.1. Epreuves de métaphonologie

Participants	Elision phonémique total RC	Elision phonémique temps total	Elision syllabique total RC	Elision syllabique temps total
1	-6,16	-3,65	-3,46	-1,67
4	-1,51	-3,04	-5,38	0,10
10	-1,51	0,18	-7,31	0,25
11	-0,35	-0,98	-7,31	-
16	-13,14	-1,04	-9,23	-5,11
22	-2,67	-1,07	-7,31	-1,59
5	-2,67	-2,31	-16,92	1,20
6	-8,49	-0,41	-3,46	-3,43
7	-1,51	-1,50	-5,38	-3,63
9	-5,00	-0,81	-18,85	-0,74
12	0,81	-0,85	-1,54	-
13	-	-	-5,38	-2,23
20	-2,67	0,52	-1,54	-0,08

Tableau 9 : Résultats aux épreuves d'évaluation des fonctions cognitives associées – métaphonologie (en écart-type)

2.2. Epreuves évaluant l'attention et la mémoire

Participant	Empan visuel	Empan auditif endroit	Empan auditif envers	Boucle phonologique
1	0,28	-1,19	0,78	-2,68
4	0,09	1,44	0,78	-0,36
10	Données non disponibles			
11	-2,51	1,44	-1,42	0,82
16	-3,81	-3,49	-0,32	-1,84
22	-0,93	0,18	-1,63	-1,82
14	Données non disponibles			
15	0,28	-1,19	0,78	-1,53
17	0,28	-1,19	0,78	-1,53
18	Données non disponibles			
19	0,13	0,03	0,62	-1,18
21	-0,93	0,18	-0,42	0,77
20	0,40	0,45	-0,20	-4,14

Tableau 10 : Résultats aux épreuves d'évaluation des fonctions cognitives associées - attention et mémoire (en écart-type)

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des tableaux

Tableau 1 : Epreuves discriminantes d'évaluation du langage oral.....	18
Tableau 2 : Epreuves d'évaluation des fonctions cognitives associées au langage	18
Tableau 3 : Répartition des scores des sujets G1 par épreuve.....	46
Tableau 4 : Répartition des scores des sujets G2 par épreuve.....	48
Tableau 5 : Analyse par groupe - sanctions disciplinaires	51
Tableau 6 : Analyse par groupe - Unité Confiance et Unité de Vie ordinaire	52
Tableau 7 : Résultats aux épreuves discriminantes – Session 1 (en centile et écart-type si non précisé).....	84
Tableau 8 : Résultats aux épreuves discriminantes – Session 2 (en écart-type)	84
Tableau 9 : Résultats aux épreuves d'évaluation des fonctions cognitives associées – métaphonologie (en écart-type).....	85
Tableau 10 : Résultats aux épreuves d'évaluation des fonctions cognitives associées - attention et mémoire (en écart-type)	85

2. Liste des figures

Figure 1 : Constitution de l'échantillon	32
Figure 2 : Répartition des 13 sujets du groupe G1 par épreuve (en nombre de sujets).....	46
Figure 3 : Répartition des 13 sujets du groupe G2 par épreuve (en nombre de sujets).....	48
Figure 4 : "Note on association fallacy"	65

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 <u>Secteur Santé</u> :	2
1.2 <u>Secteur Sciences et Technologies</u> :	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	9
PARTIE THEORIQUE	10
I. LANGAGE ET ADOLESCENCE EN DANGER	11
1. <i>Langage et délinquance</i>	11
1.1. Le langage comme facteur sous-jacent des manifestations de la délinquance	11
1.1.1. Langage et comportement	11
a. Terminologie et classification des troubles du comportement	11
b. Relation entre compétences verbales et troubles du comportement chez l'enfant	12
1.1.2. Langage et compétences sociales	12
a. Terminologie : compétences sociales et cognition sociale	12
b. Impact des troubles du langage sur les compétences sociales	13
1.1.3. Langage, comportement et cognition sociale	13
1.2. Langage et échec scolaire	14
1.2.1. Trouble du langage et parcours scolaire	14
1.2.2. Langage élaboré et réussite scolaire	15
1.3. Troubles du langage non détectés ou mal interprétés	15
2. <i>Le langage oral des adolescents</i>	16
2.1. Développement du langage oral à l'adolescence	16
2.2. Les troubles du langage oral à l'adolescence	16
2.3. Spécificité de l'évaluation du langage oral chez l'adolescent	16
2.4. Modèle et évaluation du langage	17
II. RECHERCHE AUPRES DES MINEURS INCARCERES	19
1. <i>Un terrain de recherche au niveau international</i>	19
1.1. Contraintes éthiques et logistiques	19
1.2. Absence des orthophonistes sur ce terrain	19
2. <i>Forte prévalence de troubles du langage oral dans la population des mineurs incarcérés des pays anglo-saxons</i>	19
2.1. Etudes menées aux Etats-Unis	20
2.2. Etudes menées en Australie	20
2.3. Etudes menées au Royaume-Uni	21
3. <i>Des troubles qui passent inaperçus</i>	22
3.1. Une proportion importante de mineurs non suivis en orthophonie	22
3.2. Influence des troubles du langage sur la détention, les mesures d'aide à la réinsertion et les relations avec la justice.....	23
4. <i>Prévention et prise en charge</i>	23
4.1. Propositions concernant la prise en charge	23
4.2. Propositions concernant des profils particuliers	23
III. CONTEXTE PENITENTIAIRE FRANÇAIS	24
1. <i>Le système pénitentiaire en France</i>	24
1.1. Les différents lieux privatifs de liberté pour mineurs	24
1.2. Les EPM	24
2. <i>La population des mineurs incarcérés</i>	24
2.1. Statistiques de la Justice des mineurs	24
2.2. Epidémiologie relative à la population des mineurs incarcérés	25
2.2.1. Troubles des conduites et abus de substances	25
2.2.2. Traumatismes crâniens	25
3. <i>Le lieu de l'expérimentation : l'EPM du Rhône</i>	26
3.1. L'UCSA - Unité de Consultation et de Soins Ambulatoire	26
3.2. L'orthophonie à l'EPM.....	26
4. <i>La recherche dans le contexte particulier de l'EPM : mise en place d'une étude pilote</i>	27
4.1. Coopération des différents acteurs de l'EPM	27

4.2. Contraintes administratives et d'accès.....	27
4.3. Contraintes spécifiques au contexte de la prison	27
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	28
I. PROBLEMATIQUE	29
II. HYPOTHESES	29
1. <i>Hypothèses théoriques</i>	29
2. <i>Hypothèses opérationnelles</i>	30
EXPERIMENTATION.....	31
I. PARTICIPANTS.....	32
1. <i>Constitution de l'échantillon</i>	32
2. <i>Organisation des groupes de participants</i>	32
3. <i>Données épidémiologiques cliniques</i>	33
3.1. Problèmes ORL.....	33
3.2. Parcours scolaire.....	33
3.3. Consommation de cannabis	33
3.4. Prise en charge orthophonique antérieure.....	34
II. MATERIEL.....	34
1. <i>Langage oral – épreuves discriminantes</i>	34
1.1. Session 1 à dominante langage formel.....	34
1.1.1. Epreuve en production.....	34
a. Epreuve de répétition de phrases	34
1.1.2. Epreuve en réception	35
a. Epreuve de désignation lexicale	35
1.2. Session 2 à dominante langage fonctionnel	35
1.2.1. Epreuves en production	35
a. Rappel de récit (versant narratif).....	35
b. Complétion de phrases (versant syntaxique).....	35
1.2.2. Epreuves en réception	36
a. Compréhension de consignes (versant prescriptif).....	36
b. Compréhension de débat (versant argumentatif).....	36
c. Rappel et compréhension de récit (versant narratif)	36
2. <i>Fonctions cognitives associées au langage</i>	36
2.1. Epreuves de phonologie et de métaphonologie.....	36
2.1.1. Epreuves d'élision syllabique et phonémique informatisées (Phonolec).....	36
2.1.2. Epreuve de répétition de logatomes (Borel)	37
2.2. Attention – Mémoire	37
2.2.1. Les épreuves évaluant la mémoire à court terme	37
a. Empan visuel.....	37
b. Empan auditif endroit.....	37
2.2.2. Les épreuves évaluant la mémoire à court terme et la mémoire de travail	38
a. Empan auditif envers.....	38
b. Boucle phonologique	38
3. <i>Langage écrit</i>	38
4. <i>Grille pragmatique</i>	38
III. PROCEDURE.....	39
1. <i>Consentements et recrutement</i>	39
1.1. Obtention des consentements	39
1.2. Recrutement.....	39
2. <i>Aspects règlementaires et éthiques</i>	40
2.1. Déclarations à la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés	40
2.2. Accords et autorisations.....	40
3. <i>Méthode d'expérimentation</i>	40
3.1. Examineurs	40
3.2. Lieux	40
3.3. Evaluation des participants en une ou deux sessions	40
3.4. Règles d'arrêt	41
3.5. Proposition de retour au participant.....	42
3.6. Etalonnage de certaines épreuves	42
4. <i>Recueil et cotation des données</i>	42
4.1. Recueil des données	42
4.1.1. Passations des épreuves.....	42
4.1.2. Demande de feed-back	42
4.1.3. Recueil d'informations qualitatives et quantitatives.....	43

4.1.4.	Recueil de données relatives à la détention	43
4.2.	Méthode de cotation	43
4.2.1.	Notation et cotation des épreuves	43
a.	Cotation de l'épreuve de rappel de récit	43
4.2.2.	Critères de mesure des difficultés de langage oral et de leur impact sur la détention	44
a.	Niveau adopté pour la cotation des sujets plus âgés	44
b.	Mesure de la difficulté de langage oral	44
c.	Mesure de l'impact des difficultés de langage oral sur la détention	44
PRESENTATION DES RESULTATS		45
I.	SITUATION DE L'ECHANTILLON PAR RAPPORT AUX NORMES	46
1.	<i>Evaluation du langage oral</i>	46
1.1.	Groupe G1 - Session 1 (à dominante langage formel)	46
1.1.1.	Production	47
1.1.2.	Réception	47
1.2.	Groupe G2 - Session 2 (à dominante langage fonctionnel)	48
1.2.1.	Production	48
1.2.2.	Réception	49
2.	<i>Proportion de sujets présentant des difficultés de langage oral</i>	49
2.1.	Remarque préalable	49
2.2.	Scores des sujets	49
3.	<i>Evaluation des fonctions cognitives associées au langage</i>	49
3.1.	Evaluation des capacités mnésiques – Session 2	50
3.2.	Evaluation des capacités métalinguistiques – Session 1	50
4.	<i>Evaluation du langage écrit – Session 1</i>	50
5.	<i>Evaluation de la pragmatique</i>	50
II.	IMPACT DES DIFFICULTES DE LANGAGE ORAL SUR LA DETENTION	50
1.	<i>Sanctions disciplinaires</i>	50
2.	<i>Unité « confiance »</i>	51
III.	DES PROFILS SINGULIERS	52
1.	<i>Portrait langagier de Vincent</i>	52
2.	<i>Portrait langagier d'Antoine</i>	53
DISCUSSION DES RESULTATS		55
I.	CONFIRMATION DES HYPOTHESES	56
1.	<i>H1 : Forte proportion de difficultés de langage oral</i>	56
1.1.	Analyse des épreuves discriminantes en langage oral	57
1.2.	Aperçu des capacités en langage écrit	59
2.	<i>H2 : Sanctions disciplinaires et difficultés de langage oral</i>	59
3.	<i>H3 : Difficultés de langage oral et unité « Confiance »</i>	60
II.	EVALUATION DES ADOLESCENTS DETENUS	60
III.	LIMITES METHODOLOGIQUES	61
IV.	PERSPECTIVES	63
1.	<i>Apports de cette étude pour de prochains travaux de recherche</i>	63
1.1.	Réflexions sur le protocole	63
1.2.	Manque de données épidémiologiques exploitables en orthophonie	64
2.	<i>Orthophonie et prison pour mineurs</i>	64
2.1.	Dépistage orthophonique des mineurs incarcérés	64
2.2.	Prise en charge orthophonique en prison	64
2.3.	Intervention orthophonique auprès des professionnels encadrant les mineurs incarcérés	65
V.	AVERTISSEMENT FINAL SUR LES ASSOCIATIONS FALLACIEUSES	65
CONCLUSION		67
REFERENCES		68
ANNEXES		75
	ANNEXE I : SIGLES UTILISES	76
	ANNEXE II : TESTS ANGLOPHONES MENTIONNES DANS L'ETUDE	77
	ANNEXE III : LES DIFFERENTS ETABLISSEMENTS PRIVATIFS DE LIBERTE POUR MINEURS	78
	ANNEXE IV : LA DELINQUANCE DES MINEURS	79
1.	<i>La justice des mineurs</i>	79
1.1.	Les mesures, les sanctions éducatives et les peines	79
1.2.	L'incarcération des mineurs en EPM	80

1.3. Statistiques de la justice des mineurs.....	81
ANNEXE V : DONNEES EPIDEMIOLOGIQUES CLINIQUES	82
ANNEXE VI : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE DEMANDE DE RETOUR SUR L'ETUDE	83
ANNEXE VII : RESULTATS AUX EPREUVES ORTHOPHONIQUES	84
1. <i>Résultats aux 6 épreuves discriminantes pour la détermination du seuil de difficultés de langage oral</i> 84	
1.1. Session Langage Formel.....	84
1.2. Session Langage Fonctionnel	84
2. <i>Résultats aux épreuves évaluant les fonctions cognitives associées au langage</i>	85
2.1. Epreuves de métaphonologie	85
2.2. Epreuves évaluant l'attention et la mémoire	85
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	86
TABLE DES MATIERES	87

Lucille Blondet et Claire Guiraud

EVALUATION DES DIFFICULTES EN LANGAGE ORAL CHEZ DES MINEURS INCARCERES ET RISQUES ENCOURUS DANS LE DEROULEMENT DE LA DETENTION

90 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2014

RESUME

Un grand nombre d'études, menées aux Etats-Unis, au Royaume-Uni, au Canada et en Australie ont montré que les mineurs incarcérés présentaient un risque important d'être porteurs d'un trouble du langage oral souvent passé inaperçu. Les conséquences sur leur parcours judiciaire ont également été investiguées. A notre connaissance aucune étude similaire n'a été menée en France. L'objectif de cette étude est d'effectuer une première approche orthophonique de la population des mineurs incarcérés en France afin de rassembler des informations sur d'éventuelles difficultés de langage oral. Menée auprès de 19 détenus incarcérés en Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs, cette étude pilote repose sur la passation d'épreuves discriminantes en langage oral, afin de relever la fréquence et les caractéristiques des difficultés de langage oral chez ces jeunes. Une évaluation des liens entre difficulté de langage oral et déroulement de la détention est également effectuée.

Les performances des jeunes évalués sont inférieures aux normes des tests standardisés en langage oral. On dénombre une importante proportion de détenus (15 sur 19) présentant des difficultés de langage oral significatives. Les épreuves de langage en production sont plus souvent échouées que les épreuves en réception. Ces analyses suggèrent des conséquences dans la vie quotidienne de ces jeunes. Un lien est établi entre difficultés de langage oral et déroulement de la détention, en termes de sanctions et d'attribution des responsabilités. Ces éléments sont susceptibles d'éclairer l'impact des compétences langagières altérées sur l'incarcération des jeunes.

La reproduction de cette étude sur un échantillon plus important permettrait de préciser et de compléter ces données. En effet cette population semble nécessiter l'intervention des professionnels de l'orthophonie. Il serait également intéressant de poursuivre des recherches sur les modalités d'intervention auprès de cette population spécifique.

MOTS-CLES

Langage oral, difficultés de langage oral, mineurs incarcérés, Etablissement pénitentiaire, délinquance

MEMBRES DU JURY

Géraldine Hilaire-Debove – Nina Kleinsz – Monique Sanchez

DIRECTEUR DE MEMOIRE

Agnès Witko

DATE DE SOUTENANCE

26 juin 2014
