Paradigmes. Revue scientifique du laboratoire LEFEU (Le Français des Écrits Universitaires) | Université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie) | Vol. IX- n° 03 – septembre 2026 p. 243-268

Interprétation des erreurs de dénomination chez l'enfant Algérien (entre 4 et 5 ans) à partir des modèles de Morton et Slama-Cazacu

Item de dénomination adapté à la langue arabe du test EEL

Interpretation of Naming Errors in Algerian Children (Aged 4 to 5) Based on Morton's and Slama-Cazacu's Models

Naming Item Adapted to the Arabic Language from the EEL Test

Dre Hamida AOUAIDJIA

Auteur correspondant, Université Badji Mokhtar Annaba (Algérie),
hamida.aouaidjia@univ-annaba.dz

Soumission : 30.08.2025 – Acceptation : 07.07.2026 – Publication : 01.09.2026

Résumé — Cet article explore l'activité de dénomination chez les enfants algériens âgés de 4 à 5 ans, intégrant les spécificités linguistiques et culturelles propres à un environnement multilingue et multidialectal. La dénomination, compétence cognitive et linguistique, implique la reconnaissance visuelle d'objets, l'accès au lexique mental et la production verbale, selon le *modèle cognitif de Morton* et l'*approche psycholinguistique de Slama-Cazacu*. L'étude met en lumière l'impact de la diversité dialectale algérienne sur le développement lexical et la performance lors de tests adaptés, comme le *test EEL de Chevrie-Muller* adapté au contexte local.

L'analyse des réponses d'un échantillon de 10 enfants révèle des taux de réussite variables selon l'âge et type d'images, avec des erreurs fréquentes dues à la reconnaissance visuelle, la complexité sémantique, les interférences dialectales et les créations lexicales compensatoires. Ces erreurs s'expliquent par des déficits dans l'activation des systèmes pictogène et sémantique, ainsi que par l'influence négative du multilinguisme, qui complexifie la sélection lexicale. L'exposition à des images peu familières ou culturellement inadaptées génère confusions et absences de réponse.

Les résultats confirment la nécessité de développer des outils d'évaluation linguistique culturellement et dialectalement appropriés, tenant compte des variations régionales et socioculturelles. L'article préconise aussi de considérer les créations lexicales comme des indicateurs d'adaptation évolutive plutôt que comme de simples erreurs. Enfin, il souligne l'importance d'une meilleure formation des professionnels et de protocoles d'étalonnage rigoureux pour élaborer des tests fiables et pertinents pour le diagnostic et l'accompagnement des troubles du langage chez l'enfant algérien.

Mots-clés : *dénomination, test adapté, mutilidialectale, système pictogène, création lexicale.*

Les contenus de la revue **Paradigmes** sont mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

https://journals.univ-ouargla.dz/index.php/Paradigmes - https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/646 Paradigmes ISSN : 2602-7933 / EISSN : 2716-9022

Abstract — This article explores the naming activity of Algerian children aged 4 to 5, incorporating the linguistic and cultural specificities of a multilingual and multidialectal environment. Naming, a cognitive and linguistic skill, involves the visual recognition of objects, access to mental lexicon and verbal production, according to *Morton's cognitive model* and *Slama-Cazacu's psycholinguistic approach*. The study highlights the impact of Algerian dialectal diversity on lexical development and performance in adapted tests, such as *Chevrie Muller's EEL test* adapted to the local context.
Analysis of the responses of a sample of 10 children reveals varying success rates depending on age and type of image, with frequent errors due to visual recognition, semantic complexity, dialectal interference and compensatory lexical creations. These errors can be explained by deficits in the activation of pictogenic and semantic systems, as well as by the negative influence of multilingualism, which complicates lexical selection. Exposure to unfamiliar or culturally inappropriate images generates confusion and lack of response.
The results confirm the need to develop culturally and dialectally appropriate language assessment tools that take regional and sociocultural variations into account. The article also recommends considering lexical creations as indicators of evolutionary adaptation rather than simple errors. Finally, it highlights the importance of better training for professionals and rigorous calibration protocols in order to develop reliable and relevant tests for the diagnosis and support of language disorders in Algerian children.
Keywords: *Denomination, Adapted Test, Mutilidialectal, Pictogenic System, Lexical Creation*.

Introduction

Nommer est une activité mentale qui permet à un enfant de reconnaître les caractéristiques d'un objet affiché dans une image, puis de récupérer son nom et sa prononciation au besoin (Ferrand, 1997). Il s'agit donc d'une compétence sémantique, phonétique et synthétique qui révèle l'étendue du développement du langage chez un enfant dans la petite enfance(Slama-Cazacu, 1984).

L'enfant algérien est considéré comme un modèle complexe pour étudier cette activité ; du fait de vivre dans un environnement socioculturel dominé par de multiples dialectes et se chevauchant au sein d'une même famille, cela se reflète clairement dans l'acquisition du vocabulaire et donc le développement de son activité de dénomination.

Pour cette raison, il est nécessaire d'évaluer cette activité chez les enfants d'âge préscolaire; des outils culturellement et socialement appropriés sont disponibles et tiennent compte de l'environnement linguistique auquel ils sont exposés, en particulier la « *multiplicité des dialectes* », que Bufateh et Maqnunev (2022) décrivent comme « *un phénomène qui découle de la nature de la société algérienne, au sein de laquelle les dialectes familiers (langue vernaculaire algérienne) interagissent avec l'arabe classique, l'amazigh et le français en raison de facteurs historiques, sociaux et psychologiques* ». Cette diversité affecte inévitablement son activité de dénomination, surtout si, dans l'évaluation, il est soumis à des outils adaptés, qui sont décrits comme une traduction linguistique de leurs termes plutôt que l'adéquation de leur contenu

avec la société qui lui est transférée (algérienne), notamment si cette dernière diffère dans sa culture et sa langue de la société d'origine transférée de lui (français), comme cela ressort de l'élément de nomenclature tiré du test EEL du chercheur Chevrie-Muller (1981), la différence des cultures est classée par Ortar (1963) comme un facteur important qui augmente le degré de complexité du processus d'adaptation. Considérant que les images présentées dans l'article peuvent constituer un obstacle culturel qui empêche l'enfant de pouvoir les identifier (comme l'image *d'un piano*) du fait qu'elles ne lui sont pas familières et ne peuvent donc pas être nommées, comme l'explique Morton (1984) à travers le système logogène et pictogène, si ce dernier ne parvient pas à reconnaître les images, cela conduira à une incapacité à rejoindre le logogène phonétique, c'est-à-dire à nommer (Morton, 1984).

Il peut aussi être influencé par le facteur dialectal, qui peut se refléter sur sa production verbale sous la forme de « *créations lexicales* » telles que décrites par Slama-Cazacu (1984), qui sont souvent calculées à tort en raison du manque de connaissance de l'Examinateur du contexte dialectal du cas étudié d'une part, ou de la dépendance de la grille de notation des items conçu sur des mots éloquents (Benchettouh & Keroum, 2021) d'autre part.

Par conséquent, cette étude a décidé d'aborder le mode de réponses présenté par les cas représentés dans un échantillon d'enfants âgés de 4 à 5 ans, en les décrivant en adoptant le cadre théorique : psycholinguistique du chercheur Slama-Cazacu, et en interprétant leurs modes sur la base du modèle cognitif des logogènes par le chercheur Morton, afin d'étudier la formule la plus appropriée qui devrait avoir une clause de dénomination qui prenne en compte l'aspect culturel et linguistique de l'enfant algérien.

De ce qui précède, nous arrivons à poser la question suivante :

— **Quelles sont les dimensions cognitives et psycholinguistiques des modes d'erreurs de dénomination chez un enfant algérien (4-5 ans) selon le modèle de Morton et Slama-Cazacu.**

D'où la prémisse :

— **Les dimensions cognitives et psycholinguistiques des modes d'erreurs de dénomination chez l'enfant algérien (4-5 ans) varient selon le modèle de Morton et Slama-Cazacu.**

1. Cadre théorique

1.1. La dénomination d'objets

C'est une question simple, semble-t-il, qui mène à chaque description simple, donc nommer quelque chose nécessite d'abord de le reconnaître puis d'évoquer son nom. Mais il contient une série de processus cognitifs complexes tels que la perception, la représentation mentale et l'accès au lexique mentale.

John Morton (1984), selon son modèle cognitif *Modèle Logogène*, définit « *la dénomination* » comme résultant de l'activation d'une unité lexicale phonologique appelée logogènes, qui représente un symbole sonore stocké en mémoire, ce symbole, lorsqu'il est activé, est converti en une réponse verbale via l'appareil de production de la parole.

Nommer n'est pas ce verbe inerte qui aboutit à prononcer le nom d'une chose, c'est plus que cela, il interagit entre les deux :

- Reconnaissance visuelle ou auditive.
- Traitement cognitif (accès au sens sémantique en mémoire).
- Accès à la représentation sonore.
- Production de réponses linguistiques (Morton, 1984, p. 19).

Tatiana Slama-Cazacu (1984) définit « *la dénomination* » d'un point de vue psycholinguistique comme l'acte par lequel une personne attribue un signe verbal (un mot ou un ensemble de mots) à un objet ou un phénomène, qu'il soit concret (comme le mot *chaise*) ou abstrait (le mot *bonheur*).

La dénomination exprime un acte verbe personnel lié à un contexte et inclut des caractéristiques :

- Rechercher dans le stock lexical de l'enfant pour désigner un mot adéquat pour l'objet ou le concept.
- Fonction cognitive (*classification et compréhension du monde*) et fonction communicative (*partage d'informations*).
- Le développement du sens du mot dépend de l'âge, de l'expérience et du contexte (*non Stable*) (Slama-Cazacu, 1984, p. 9-11).

1.2. La dénomination sur image

C'est le processus cognitif par lequel un enfant nomme verbalement une certaine image ou un certain objet, exprimant ainsi sa capacité à évoquer le mot adéquat de la mémoire verbale et à l'associer au stimulus visuel. Ce processus est un indicateur important du développement du langage, à travers lequel l'enfant montre l'étendue de son stock lexical et l'efficacité des processus cognitifs et linguistiques associés.

Dans les études développementales, on pense que la dénomination chez l'enfant comprend les mêmes stades cognitifs que chez l'adulte, avec la différence d'efficacité, de rapidité et de qualité des erreurs en fonction de l'âge de l'enfant et du niveau de son développement cognitivo-linguistique. La dénomination est un outil essentiel pour organiser la réalité environnante et la communication chez les enfants d'âge préscolaire d'environ 3 à 6 ans. Elle ne se limite pas à une simple connexion entre des mots et un objet, mais reflètent un processus éducatif progressif qui passe par des erreurs, des approximations et des ajustements (Slama-Cazacu, 1984).

1.3. Les étapes fondamentales d'acquisition de la dénomination entre 4 et 5 ans

L'acquisition de la dénomination chez les enfants d'âge préscolaire suit un chemin complexe qui comprend des étapes distinctes influencées par l'âge, l'expérience et les interactions.

1.3.1. Le Stade de complexité et le début de la généralisation (3-4 ans)

Les enfants commencent à se rendre compte que les dénominations peuvent être appliquées à une catégorie d'objets dont les caractéristiques communes sont similaires, à leur tour, leur compréhension reste partielle et les erreurs persistent.

Slama-Cazacu décrit les caractéristiques de l'activité de dénomination caractérisant cette étape dans les points suivants :

— Les enfants essaient de généraliser, mais cela est souvent mal fait car ils s'appuient sur des caractéristiques non essentielles telles que : un oiseau est un animal qui vole, c'est ce qu'ils peuvent exclure le « *pingouin* » car il ne vole pas bien qu'il soit un oiseau.
— Les dénominations sont influencées par des contextes spécifiques ou des expériences personnelles (associant le léopard à des chaussures, sur la base du fait que *PUMA* est une marque de vêtements de sport).
— L'enfant invente de nouveaux mots en combinant des éléments connus et c'est ce que le chercheur Slama-Cazacu appelle le concept de « *contaminations linguistiques* ».

Cette étape fait généralement référence au début de la classification, bien que les concepts soient encore vagues et dépendent de l'expérience personnelle (Slama-Cazacu, 1984).

1.3.2. Phase de classification et début de l'abstraction (4-5 ans)

Slama-Cazacu (1984) considère qu'à 4-5 ans, les enfants deviennent mieux capables d'utiliser la dénomination pour classer les objets en catégories plus larges et comprendre les relations entre les objets et leurs noms.

Les caractéristiques les plus importantes de cette étape sont les traits que montrent les enfants, à savoir :

— Les enfants réussissent mieux dans les tâches qui nécessitent des classifications comme l'expérience du « L'armoire aux images » où ils doivent associer un jouet à une catégorie et réussir après plusieurs tentatives (Slama-Cazacu, 1984, p. 15).
— Les dénomination deviennent des outils cognitifs pour organiser la réalité, donnant à l'enfant la possibilité de faire face à un environnement complexe (Slama-Cazacu, 1984).
— Les erreurs diminuent ; quant aux confusions peuvent persister si les concepts ne sont pas entièrement maîtrisés.

Slama-Cazacu estime que cette phase marque une transition vers une utilisation plus abstraite et fonctionnelle des dénominations, et ceci est essentielle pour les compétences cognitives et de communication.

Sur la base de ce qui a été mentionné, selon Oléron (1967), les enfants commencent à utiliser et à comprendre des mots abstraits pour des sentiments et des pensées, mais ils ont du mal à maîtriser ce type de mots en raison de leur complexité sémantique. Dans la même veine, Denhière et Jhean-Larose (2011) ajoutent que l'apprentissage des mots abstraits nécessite la construction de représentations sémantiques stables dans la mémoire à long terme, soulignant la nécessité d'une exposition répétée aux contextes linguistiques.

Dans le même contexte, Cote et ses collègues soulignent l'importance de l'interaction entre la mémoire à court terme et la mémoire sémantique pour ajouter une dimension supplémentaire.

Ceci est confirmé par le modèle de Morton (1984) ; le système sémantique commence à mûrir, ce qui permet de lier des images (système pictogène) avec des dénominations correctes (*sémantique*) via un logogène phonétique (Morton, 1984, p. 20), ainsi la mémoire visuelle soutient la reconnaissance des catégories, tandis que le système sémantique aide à identifier les caractéristiques intrinsèques, c'est ce qui rend l'enfant plus efficace dans l'utilisation de sa capacité à classer des objets tels que : *Dinde*= « *Oiseau* » (Morton, 1984, p. 15). Le système pictogène prend en charge la reconnaissance visuelle, tandis que le système sémantique aide à associer un objet à sa catégorie correcte

1.4. Aperçu général sur l'activité de dénomination dans la petite enfance

L'acquisition d'une dénomination chez un enfant de la naissance à 5 ans suit un chemin évolutif qui procède souvent d'associations directes et incorrectes jusqu'à une classification et un automatisme plus complexes. Les principaux points forts de cet itinéraire sont les caractéristiques suivantes :

Non-linéarité

> La dénomination ne s'acquiert pas de manière immédiate, mais suit un style dynamique qui inclut des avancées, des régressions temporaires et des ajustements, de sorte que tous les mots n'atteignent pas le même niveau de maîtrise au même âge, et le même enfant peut utiliser les désignations à différents niveaux et selon les contextes (Slama-Cazacu, 1984, p. 9).

Contexte et expérience

> Les dénominations sont influencées par les expériences et interactions personnelles, une simple connexion entre un mot et un objet ne suffit pas pour acquérir la correction, car les enfants ont besoin de contextes divers pour généraliser et corriger les erreurs (Slama-Cazacu, 1984, p. 10).

Créations lexicales

> Parfois, les enfants au stade préscolaire inventent leurs propres dénominations, ce qui reflète leur capacité à adapter leur langue en fonction de leur compréhension du monde.

Fonction cognitive et communicative

> La dénomination aide l'enfant à classer les objets (*fonction cognitive*) et à communiquer efficacement (*fonction communicative*), et au moment de l'étape entre 4 et 5 ans, il devient nécessaire de s'adapter à une réalité complexe.

Système sémantique

> La classification sémantique permet d'améliorer la dénomination selon l'étude de Durso et Johnson (1979), qui soutient l'idée que les enfants entre 4 et 5 ans s'appuient sur le « *système sémantique* » pour produire des dénominations. (Morton, p25) et dans le contexte de Rochford relatif (1977) ont étudié les erreurs de dénomination chez les enfants, notant que les erreurs sémantiques courantes chez les enfants d'âge préscolaire sont causées par un manque de développement sémantique (Morton, 1984, p. 30) a été publié en 1984.

1.5. Dénomination selon le modèle logogène de Morton John (1984)

1.5.1. Le modèle logogène

Ce sont des unités lexico-phonologiques cognitives ; ils représentent des mots en mémoire et agissent en dépassant le seuil d'activation (*Threshold*) en fonction de l'entrée sensorielle (*image sonore ou visuelle*) et du contexte (Morton, 1969, p. 167, 1984, p. 19). Le mot devient alors disponible pour la production ou la reconnaissance.

Ce système utilise une base commune pour produire des mots afin que nous le retrouvions dans toutes les tâches verbales telles que: la lecture, la parole automatique et le nommage.

1.5.2. Le modèle logogène et la dénomination

Voie directe

Elle connecte l'entrée visuelle (lecture du mot) directement avec le logogène acoustique pour produire le mot.

Voie sémantique

Elle passe par le système sémantique pour déterminer le sens du mot ou de la chose (image) avant de produire le mot.

Schéma logogène

La dénomination est principalement basée sur le chemin sémantique; l'objet est d'abord reconnu puis son nom est déterminé et cela se fait au niveau du système pictogène (Morton, 1984, à la page 20).

1.5.3. Le pictogène

C'est un système spécial de classification des images, car il traite la reconnaissance visuelle des objets et est indépendant du système linguistique (Morton, 1984, p. 21) interagit avec deux types de sémantiques :

— **sémantique verbale** : mène à la dénomination ;
— **sémantique des objets** : mène à l'action ou à la compréhension sans verbalisation.

1.5.4. Le pictogramme

Selon l'expérience de Morton et Warren (1982), le système pictogène est unique dans sa dépendance à la signification de l'image, car cette expérience a montré que visualiser une image à l'avance facilite la reconnaissance d'une autre image du même objet, ce qui soutient le rôle de la mémoire visuelle et spécifiquement le concept de « *représentation Littérale* ».

Représentation Littéraire

C'est un type particulier de mémoire visuelle spécialisée dans le stockage d'images de manière détaillée et fidèle, indépendamment de leur catégorisation ou de leur traitement verbal.

Comment ça marche

Morton estime qu'en plus du système pictogène, il existe un autre système de mémoire spécialisé uniquement dans les images, dont la tâche est de stocker des « *représentations littérales* », ce dernier s'intéresse à :

- la conservation des détails visuels des images (forme, couleur, structure), sans nécessairement passer par une catégorisation ou une verbalisation ;
- permet de reconnaître l'image ou d'y accéder facilement sans avoir besoin de connaître son nom, c'est-à-dire qu'il fonctionne indépendamment du système de dénomination ;
- joue un rôle important pour expliquer le manque de corrélation entre la reconnaissance visuelle et l'accès lexical, cela se traduit par le comportement de certains patients avec une rétention partielle de leur capacité à reconnaître des objets présentant un déficit de dénomination.

1.6. Morton vs Slama-Cazacu

Le concept de « *représentation littérale* » de Morton correspond à sa dimension cognitive ; le concept de « *l'armoire aux images* » de Slama-Cazacu correspond à sa dimension psycholinguistique.

L'armoire aux images

Le chercheur le définit comme une « réserve mentale interne » qui inclut des représentations visuelles d'objets, et est utilisé lors du processus de dénomination, car il fait partie des processus cognitifs qui précèdent la production du mot et est nécessaire à la compréhension.

Comment ça marche

Lorsqu'un individu essaie de nommer quelque chose, il fait une « *fouille* » à l'intérieur de cet inventaire pour trouver « *l'image mentale* » appropriée qui est associée au mot voulu. Nommer, ce n'est pas seulement récupérer un mot du dictionnaire, c'est :

- un acte perceptif personnel (*cognitif*) qui consiste à fouiller dans « *l'armoire aux images* » et à sélectionner un élément verbal adapté à la communication (*psycholinguistique*).

Par conséquent, l'avantage de « *l'armoire aux images* » est résumé dans les points suivants :

- Ce n'est pas seulement une unité linguistique « *abstraite* » ; elle représente une composante perceptuelle-sensorielle (*visuelle, auditive, tactile*).
- Cela varie d'une personne à l'autre en fonction de l'expérience personnelle, de l'âge et du contexte.
- Ils permettent de corréler la « *représentation mentale* » d'un individu avec le « *signe linguistique* » qui lui convient.
- Utilisé pour nommer à la fois des objets concrets (comme *une chaise*) et des concepts abstraits (comme *le bonheur*).

Sur la base de ce qui précède, nous constatons que les deux concepts diffèrent dans l'orientation des deux auteurs, mais ils s'accordent pour dire que la reconnaissance visuelle précède la dénomination dans les premiers stades de l'enfance (4-5 ans).

1.7. Interprétation des types de réponses dans la dénomination selon les modèles théoriques

Les cadres théoriques adoptés par Morton (cognitif) et Slama-Cazacu (*psycholinguistique*) diffèrent, mais ils fournissent des explications à tous les types de réponse posés par les patients, que leur trouble soit lié à une lésion neurologique ou à un dysfonctionnement, ce qui dans l'aspect clinique est appelé le terme « *erreurs* ». Dans ce qui suit, nous en présentons les types les plus importants avec leur interprétation selon chacun des chercheurs ; nous distinguons entre :

— Erreurs de reconnaissance : elles se produisent souvent si l'image est sémantiquement ou phonétiquement similaire à l'exemple d'image cible :

> Chien > chat (sémantique) ou /ƙəɬb/> /qaɬəb/ (phonétique).

Selon Morton et Slama-Cazacu :

— Les enfants peuvent appeler « *autruche* » « *girafe* », ce qui indique qu'ils peuvent activer des logogènes incorrects en raison d'un manque d'expérience sémantique ou phonologique.
— Ainsi, la capacité de reconnaissance s'améliore avec l'augmentation des « *alternatives présentées dans le contexte* » et la réponse du cas se manifeste en décrivant l'objet affiché dans l'image en le rapprochant d'un autre objet (/ƙè:s/> / nušurbu bīh/).

Dans une expérience menée par Morton et Warren (1982), ils ont montré que l'affichage d'une pré-image facilite la reconnaissance d'une autre image du même objet, ce qui renforce le rôle de la mémoire visuelle, c'est-à-dire le système pictogène, car ce dernier aide les enfants à identifier visuellement les catégories avant de les associer à des dénominations, c'est-à-dire logogène phonétique.

Le contexte réduit ainsi le nombre de logogènes potentiellement activés ce qui augmente la précision de reconnaissance et donc la précision de marquage. Ainsi, le contexte joue un rôle crucial dans la reconnaissance en réduisant l'ambiguïté lors du traitement de l'image qui peut être appliqué avec les enfants apprenant à nommer, car ils s'appuient sur le contexte pour identifier les bons mots.

Fréquence et contexte

Les mots à haute fréquence ont des seuils d'activation plus bas au sein des logogènes car ils sont familiers, ce qui les rend plus faciles à identifier par rapport aux mots rares (Morton, p. 168). Le contexte permet également de réduire le nombre de logogènes possibles, ce qui améliore la précision de la reconnaissance (Morton, p. 175).

— Les enfants apprennent des mots courants (*haute fréquence = familiarité*) tels que « *chien* » ou « *pomme* » avant des mots rares, et s'appuient sur le contexte (*voir un chien dans le jardin*) pour faciliter la dénomination.

Système sémantique et catégorisation

Les enfants âgés de 4 à 5 ans qui utilisant le système « *d'armoire aux images* » réussissent à classer les images dans des catégories telles que « *oiseau* » en fonction de la reconnaissance visuelle, mais ils peuvent commettre des erreurs s'ils se concentrent sur des caractéristiques non essentielles, par exemple : *long cou = autruche> girafe*.

— Le système pictogène explique ce type d'erreurs, car ce système active des représentations visuelles inexactes en raison d'un manque de maturité sémantique, qui est censé corriger ces erreurs en associant l'objet à la bonne catégorie (comme *une autruche est un oiseau au lieu d'un animal à long cou*).

Système sémantique et contexte

Morton a confirmé que la reconnaissance visuelle (pictogène) est associée au sens, ce qui permet de classer les objets en catégories; l'expérience de Miller *et al.* (Morton, p. 170) a ajouté que le contexte réduit le nombre de logogènes possibles, ce qui permet à l'enfant de classer plus facilement les objets en catégories limitées, par exemple : voir une image d'un oiseau dans le contexte d'un pav le nombre de logogènes phonétiques possibles et cela augmente les chances de l'enfant de choisir la bonne dénomination, c'est-à-dire oiseau au lieu d'animal.

Par conséquent, la réponse de l'enfant à un fruit au lieu d'une pomme indique des erreurs sémantiques qui reflètent l'activation de logogènes sémantiquement proches, comme l'a décrit Morton, le système sémantique associe des images à des catégories (Morton, p. 168).

Créations lexicales et logogènes phonétiques

Slama-Cazacu définit les créations lexicales comme de nouveaux mots ou expressions que les enfants inventent pour nommer des objets, ou des concepts lorsqu'ils manquent de mot juste dans leur répertoire lexical ou pour exprimer leur propre compréhension du monde (Slama-Cazacu, p. 14). Ce ne sont pas seulement des erreurs, il n'e sont pas non plus aléatoire, mais repose sur l'intégration créative d'éléments linguistiques connus (tels que *des racines, des suffixes* ou *des mots entendus*), en s'appuyant sur son répertoire cognitif et linguistique limité et le contexte environnant.

Slama-Cazacu estime que ces créations sont des interprétations de mots existants et non des inventions sorties de nulle part, reflétant la tentative de l'enfant d'adapter la langue à ses besoins en maternelle (3-5 ans).

L'emploi des créations linguistiques par l'enfant démontre

— *le développement cognitif* : grâce à la capacité d'associer des caractéristiques visuelles ou fonctionnelles à des dénominations ;
— *la flexibilité du langage* : la tentative de l'enfant d'inventer des solutions linguistiques en l'absence du mot juste ;
— *l'effet de contexte* : la créativité lexicale augmente dans les contextes qui nécessitent de nommer des objets non familiers (Slama-Cazacu, 1984, p. 15).

Morton considère les « *créations lexicales* » à travers son modèle logogènes comme des « *erreurs linguistiques* » qui apparaissent à la suite de l'activation de logogènes incorrects ou d'un manque d'entrée (*difficulté de reconnaissance d'image*) (Morton, 1969, p. 168-177) le considère également comme une forme d'erreurs compensatoires auxquelles l'enfant recourt pour créer un nouveau logogène ou modifier un logogène existant pour combler le vide linguistique.

Morton distingue les types de créations lexicales qui peuvent résulter de :

- l'activation d'un logogène phonémique proche du logogène cible ;
- la compensation dans le système sémantique: ce modèle est utilisé lorsque l'enfant ne parvient pas à atteindre le logogène correct, puis s'appuie sur le système sémantique pour produire une nouvelle description ou dénomination ;
- un mauvais contexte qui augmente la probabilité d'émergence de créations car l'enfant s'appuie sur ses connaissances limitées (Morton, 1969, p. 172 à 177).

Slama-Cazacu et Morton soulignent tous deux l'importance du facteur contexte (social, culturel et visuel) pour stimuler la production de créations. Alors que Slama-Cazacu considère les créations linguistiques comme un indicateur évolutif, Morton les utilise comme un cadre cognitif pour les interpréter dans le cadre du traitement des mots. D'autre part, la vision des chercheurs sur les créations lexicales est différente, car Slama-Cazacu les considère de manière créative, tandis que Morton les classe comme une sorte d'erreurs compensatoires causées par l'absence du logogène correct.

1.8. Spécificité de l'évaluation de la dénomination chez un enfant algérien

L'environnement clinique algérien se distingue des autres par la diversité dialectale; qui impose sa présence dans la prise en charge des patients et fait souvent preuve de résistance à répondre lors de la passation des tests, du fait que la plupart d'entre eux sont adaptés et ne sont pas soumis à des conditions d'étalonnage strictes et rigoureuses, ce qui peut révéler leur inadmissibilité avec d'autres villes du pays, étant donné que chaque ville se caractérise par des coutumes et un dialecte différents des autres.

1.9. Définition du multilinguisme dans la société algérienne

Le concept de « *multilinguisme* » fait référence à la riche diversité linguistique et dialectale qui reflète la nature du patrimoine linguistique culturel algérien riche et complexe, où plusieurs formes linguistiques interagissent en son sein résultant de divers dépôts historiques qui comprenaient des conquêtes arabo-islamiques, des campagnes coloniales (*espagnol* et *français*) et des modèles de protection (*domination ottomane*), mélangés à l'identité culturelle originale du citoyen algérien, qui était et est toujours diversifiée en termes de dialectes familiers. La pluralité des dialectes dans la société algérienne peut se résumer comme suit:

Langue Arabe

> Elle emploie le dialecte arabe local (familier), qui est la principale langue quotidienne, et est réparti selon les régions géographiques en dialectes régionaux, y compris, mais sans s'y limiter : l'algérois, l'orani, le bonois et le mezabite. Son avantage est qu'il est

influencé par l'arabe classique, mais il comprend simultanément des mots en français, Turc et espagnol, ce qui en fait un hybride.

Langue Amazighe

Elle comprend des dialectes tels que *kabyle* (région kabyle), *shawiya* (région des Aures), *mizabi* (Gardaïa), *targui* (région touareg).

Ces dialectes sont classés dans la constitution algérienne comme langue nationale depuis 2016 et reflètent l'identité indigène amazighe de la communauté algérienne.

La langue dialectale dans la société Algérienne est influencée par d'autres langues comme le français langue seconde (notamment dans l'éducation et les grandes villes), et l'anglais dans les contextes modernes, c'est ce qui fait le multilinguisme (= *diglossie*) de la langue Algérienne, à travers lequel le locuteur algérien emploie plusieurs dialectes selon le contexte (*formel/informel, urbain/rural*).

La société Algérienne est classée comme multi dialectale en raison des différences régionales et sociales, ce qui favorise l'émergence de phénomènes tels que la transformation dialectale (*Code-Switching*) entre dialectes ou langues en son sein.

1.10. L'influence du multilinguisme sur la dénomination chez l'enfant Algérien

L'enfant algérien reçoit une double excitation linguistique entre la langue arabe classique parlée à l'école et les médias officiels d'une part, et le dialecte (ou *les dialectes*) diffusé à la maison ou dans la rue. Il en résulte des interférences dans le vocabulaire, la prononciation et la syntaxe, ce qui entraîne souvent des erreurs telles que: transfert d'erreurs entre dialectes, difficulté à choisir un mot par rapport au contexte; surtout s'il s'agit de prendre une décision entre l'arabe classique et le dialecte utilisé, il en résulte ce que l'on appelle une « *interférence négative* » et entraîne des erreurs de rappel verbal.

Des études soulignent également l'impact évident de la *multidialectivité* sur « *l'exactitude et la rapidité* » de la dénomination, ainsi que sur la qualité des erreurs courantes telles que la généralisation, la *synonymisation* et le transfert des dénominations d'un dialecte à un autre (Belabassi, 2016; Boufateh & Maqnounife, 2022).

Mélange sémantique et phonétique

Les enfants vivant dans un environnement multi-dialectal ont des difficultés à choisir le bon mot en raison du chevauchement des logogènes phonétiques (unités de mots) et sémantiques (significations), ce qui conduit souvent à des créations linguistiques ou à des erreurs de dénomination (Morton, 1969, p. 177) – par exemple : /kəɬb/(classique)> /ǧaru/ (dialectale)= /kəɬbruw/ une confusion dans le logogène phonétique due à un chevauchement des dialectes.

Créations lexicales comme compensation

Les enfants inventent de nouveaux mots pour compenser le manque de stock linguistique, en particulier en cas de retard de langage, et le multilinguisme joue un rôle dans l'augmentation de ces créations, qui peuvent être acceptables dans le contexte dialectal mais sont incorrectes dans les contextes de l'arabe classique. Exemple : /ʃanūs/ > /ʃasūs/ est une tentative compensatoire.

Impact social et culturel

> Le multilinguisme est associé à l'environnement socioculturel (Boufateh & Maqnounife, 2022). Les enfants des zones urbaines (grandes villes Algériennes) sont exposés à un mélange dialectal et de français, tandis que les zones rurales sont dominées par l'utilisation de dialectal ou Amazigh, cela affecte le choix des mots lors de la dénomination (Morton, 1984, p. 36) – par exemple : /çamūš/ (Amazigh) > /minūš/ (dialectal) > /qiṭ/ (classique). Morton souligne que les dénominations reflètent les besoins culturels.

Types d'erreurs de dénomination selon le modèle de Morton, Slama-Cazacu et Slegers

> (**Tableau 1** en annexes) – nous avons étudié le modèle d'erreur selon le modèle logogènes de Morton (1984) et le modèle proposé pour *le test 30 BNT* – pour Slegers et ses collaborateurs (2018) avec les réponses dominantes dans la petite enfance qui sont proposée dans les travaux de Slama-Cazacu (1984), afin de nous constituer un fond théorique pour classer les réponses des cas étudiés.

Des études montrent que le taux de telles erreurs est en corrélation avec le niveau de friction sociale et pédagogique de l'enfant et la richesse de son environnement linguistique (Boufateh & Maqnounife, 2022 ; Rebbouh, 2015).

Corrélation entre les erreurs de dénomination et les tests adaptés

> Les compétences linguistiques, en plus d'être purement langagières, sont liées à d'autres facteurs tels que le développement social, cognitif, sensoriel et neurologique. Le diagnostic du retard de langage chez l'enfant s'inscrit dans un champ d'évaluation plus large, prenant en compte l'ensemble de ces facteurs (Pierart, 2005).

Selon la définition de Zazzo Remie :

> « Un test est un outil spécifique dans la méthode et les conditions de sa performance et dans la manière dont il est étalonné, permettant de déterminer le niveau d'un individu par rapport à une société sélectionnée en fonction de certaines conditions biologiques et sociales » (Miroud, 2007, p. 168).

Par conséquent, l'aspect social joue un rôle spécifique pour le développement des compétences linguistiques dans ses aspects cognitifs et linguistiques, et est donc fondamental dans le diagnostic des troubles de l'enfance tels que le retard de langage.

Caractéristiques du test adapté

> L'adaptation des tests psychologiques engendre plusieurs problèmes d'ordre théorique, méthodologique et pratique. Ortar (1963) estime que le degré de facilité perçu lors de l'adaptation d'un outil spécifique à un diagnostic ; dépend du degré de similarité entre la culture d'origine dans laquelle le test officiel a été élaboré et la culture cible dans laquelle on souhaite transposer ce test (Miroud, 2007, à la p. 170).

De nombreux chercheurs praticiens dans le domaine de l'orthophonie en Algérie, lorsqu'ils procèdent au diagnostic du retard de langage, se voient contraints d'utiliser

diverses traductions non officielles et non standardisées de tests étrangers (*test de Chevrie-Muller, test de Borel Maisonny*). Cette situation est principalement due à la rareté des tests conçus en langue arabe et adaptés à la société algérienne, en tenant compte du contexte culturel et social, y compris la diversité des dialectes. Cette dernière constitue à elle seule une raison suffisante pour rendre le processus d'étalonnage particulièrement complexe. À cela s'ajoute le manque de formation spécialisée chez certains praticiens quant à l'utilisation scientifique de ces outils.

C'est pourquoi des chercheurs tels que Schaerlaekens et Gillis (1987), ainsi que Pierart et Schaerlaekens (2000), estiment qu'il est préférable de développer de nouveaux tests fondés entièrement sur la connaissance du développement du langage propre à la société en question, plutôt que de recourir à des traductions de tests étrangers.

Le lien entre le facteur socioculturel et linguistique et les erreurs dans l'épreuve de dénomination du *test EEL* par Chevrie Muller (1981)

> L'épreuve de dénomination est considérée comme l'un des outils les plus subjectifs en matière de diagnostic et d'évaluation du langage. Cette idée est confirmée par la définition de Slama-Cazacu, qui conçoit la dénomination comme un acte personnel lié au contexte.

En outre, cette épreuve reflète un aspect fondamental du développement langagier chez l'enfant, caractérisé par la subjectivité et la spontanéité, à condition que cette compétence se développe de manière fluide et naturelle.

L'exposition de l'enfant à l'image d'un objet entraîne, dans une situation normale, une sélection spontanée et individuelle du mot correspondant, exprimant ainsi la langue utilisée par l'enfant – c'est-à-dire *sa langue maternelle* – qui reflète son niveau socioculturel.

1.11. L'impact de l'épreuve de dénomination sur les réponses des cas

La conception d'un outil de dénomination destiné aux enfants doit se faire dans un environnement tenant compte du niveau linguistique et culturel – et, dans la société algérienne, cela signifie avant tout prendre en considération la multiplicité des dialectes (Belabassi, 2016 ; Bennadji, 2019 ; Hadjaj & Djbali, 2016).

Les outils d'évaluation fondés sur des tests adaptés mais n'ayant pas été soumis à des critères rigoureux d'étalonnage peuvent contenir des images représentant des mots peu familiers et éloignés du contexte socioculturel de l'enfant. Cela entraîne une baisse de sa performance et une augmentation du taux d'erreurs, sans que l'outil ne reflète réellement son niveau linguistique.

La forme appropriée d'un outil de dénomination destiné à évaluer les performances d'un enfant algérien doit être en adéquation avec sa réalité linguistique multilingue, en intégrant des vocabulaires familiers issus de son environnement, tout en évitant tout biais en faveur d'un dialecte ou d'un groupe socio-culturel au détriment des autres (Belabassi, 2016 ; Benchettouh & Keroum, 2021 ; Boufateh & Maqnounife, 2022).

L'impact du facteur culturel et linguistique sur les réponses des cas dans l'item de dénomination

- L'enfant issu d'une famille caractérisée par une diversité linguistique et une richesse culturelle obtient généralement de meilleures résultats dans les tâches de dénomination, avec moins d'interférences et d'erreurs. En revanche, les familles linguistiquement pauvres – c'est-à-dire celles où les opportunités d'échange verbal (interaction orale entre l'enfant et sa famille) et la variété linguistique sont réduites – tendent à avoir des enfants dont le taux d'interférences et d'erreurs est plus élevé (Belabassi, 2016 ; Qadri, 2008).
- Les enfants issus de familles utilisant des dialectes mixtes ou vivant dans un milieu urbain présentent généralement une plus grande flexibilité dans le traitement de la diversité linguistique, avec une probabilité accrue d'apparition d'erreurs dues aux chevauchement entre les systèmes linguistiques (Boufateh & Maqnounife, 2022 ; Rebbouh, 2015).

2. Cadre méthodologique

2.1. Méthodologie d'études

L'étude de cas est adoptée comme approche de la méthode descriptive, car elle permet de recueillir des informations suffisantes et précises sur les comportements des sujets lors de l'administration de l'outil. Elle facilite ainsi l'obtention de données quantitatives et qualitatives. De plus, elle offre la possibilité d'analyser ces données et de les comparer aux grilles d'analyse qualitative figurant dans la version du test, tout en proposant une interprétation fondée sur les modèles théoriques retenus, tels que le modèle de Morton (1984) et les travaux de Slama-Cazacu (1984) et Slegers (2018).

2.2. L'échantillon d'étude

L'échantillon comprend 10 cas d'enfants âgés de 4 ans (05 cas) et de 5 ans (05 cas), tous scolarisés en classe préparatoire. Ils ont été diagnostiqués avec un trouble léger de retard de langage à l'aide du test EEL de Chevrie-Muller (1981), adapté au contexte algérien. Les résultats du test ont globalement révélé une pauvreté du lexique et une faiblesse de l'articulation, en l'absence de toute difficulté sensorielle, motrice ou intellectuelle.

- Le sexe est mixte entre les garçons (6) et les filles (4), et le niveau économique des familles est de moyen à bon.
- Les dialectes utilisés étaient limités au dialecte Annabi, étant donné que la zone géographique dans laquelle l'étude a été menée est la ville d'Annaba, quant à la communication orale entre les cas et leurs familles est modérée à bonne.

Les limites spatiales ont inclus les lieux suivants

Le Centre hospitalier universitaire (Abu Bakr al-Razi) et cabinet d'orthophonie privé.

Présentation et analyse des résultats

Présentation des taux de réussite des cas dans l'item de dénomination par groupe d'âge : nous présentons ci-dessous les données relatives aux taux de réussite des

enfants dans l'interaction avec l'item de dénomination, en fonction de l'âge, répartis en deux groupes : *le groupe des enfants âgés de 4 ans* et *celui des enfants âgés de 5 ans*.

3. Discussion des résultats

Les taux de réussite des cas dans l'item de dénomination selon l'âge : la variation observée entre le groupe des enfants de 4 ans et celui des enfants de 5 ans s'explique par une maturité relative et qualitative qui distingue le second groupe du premier, notamment en ce qui concerne :

- La capacité d'employer le « *logogène phonologique* » (Morton, 1984), c'est-à-dire à nommer les objets, repose sur la faculté de percevoir la relation entre les objets et leurs appellations, grâce à une utilisation optimale de « *l'armoire d'images* » (Slama-Cazacu, 1984). Cela entraîne une réduction qualitative des erreurs de dénomination, parallèlement à une meilleure exploitation du logogène phonologique en tant qu'outil cognitif soutenant la mémoire visuelle et la reconnaissance perceptive. Ce mécanisme permet au système sémantique de relier le sens au logogène phonologique, c'est-à-dire de sélectionner le mot adéquat, améliorant ainsi la performance dans l'activité de dénomination (Johnson & Dorso, 1979). Chez certains enfants, ce processus conduit également à une représentation des objets (Morton, 1982) par des moyens tels que l'onomatopée – par exemple : *voiture* = /ɛan ɛan/ ou /tɪt tɪt/ – ou encore par le geste associé à l'objet, comme le mouvement de rotation de la main pour désigner une clé servant à ouvrir une porte.
- Les réponses du premier groupe révèlent une incapacité à nommer les objets, ce qui, selon Rochford (1977), s'explique par un déficit dans le développement sémantique. Ce déficit entraîne une faiblesse du lien cognitif entre le système sémantique et le logogène phonologique.

Taux de d'échec des cas dans la dénomination des images de l'item de dénomination du test EEL de Chevrie-Muller :

Les données du deuxième tableau reflètent la relation entre l'outil – c'est-à-dire les images de l'item de dénomination – et la nature des erreurs chez les cas étudiés.

Familiarité des images et dimension cognitive

Cela se manifeste par un taux d'incapacité totale, c'est-à-dire une absence complète de réponse, traduisant une performance très faible. Ce phénomène est observé pour les images suivantes : piano, bébé, fromage, casserole (إناء) et brouette (عربة).

Explication cognitive

Ce déficit est attribué à une faiblesse dans la reconnaissance visuelle, c'est-à-dire à une non-activation du système pictogène. Cela entraîne une incapacité à relier la représentation visuelle au sens (*système sémantique*), rendant impossible la production du mot en raison de l'absence de représentation mentale (*logogène phonologique*), selon le modèle de Morton (1984).

Les enfants concernés ne disposent pas d'*un armoire d'images* – autrement dit, d'une représentation mentale visuelle préalable des objets présentés (images de l'item de dénomination du test EEL). Cela correspond chez Morton au concept de représentation littérale. En l'absence de cette image mentale, l'enfant est incapable de retrouver le logogène phonologique correspondant dans son lexique mental.

Manifestation comportementale

> Ce phénomène se traduit par une absence de réponse (voir tableau 1), exprimée par les enfants à travers les formulations : /ma ɛrəʃthèš/ = /ma naɛrəʃhèš/

Ainsi que par un comportement suggestif, tel que l'attente d'indices ou de stimulations de la part de l'examinateur.

Certaines images telles que le « *piano* », la « *brouette* » ou le « *casserole* » reflètent l'impact du plurilinguisme, du contexte sociolinguistique et culturel sur le développement du répertoire visuel mental, puis lexical, chez l'enfant. Par exemple, l'image du « *piano* » est rarement familière à un enfant issu d'un milieu socioculturel moyen, ce qui limite son exposition préalable à cet objet.

L'image de la « *brouette* » pourrait être mieux reconnue par un enfant issu d'un milieu rural que par un enfant provenant d'un milieu urbain. L'image de la « *casserole* » est relativement familière, mais elle ne reflète pas la richesse sociolinguistique et culturelle de l'enfant algérien. En effet, le mot *casserole* peut correspondre à différentes appellations dans la parler annabi, telles que : /ṭạwa/ ou /ƙaṣrōna/ – illustrant ainsi un phénomène de variation dialectale (voir **Tableau 1**). Par ailleurs, chez certains enfants, les caractéristiques formelles de l'image (relevant du système pictogène) sont à l'origine de l'ambiguïté perceptive (Belabassi, 2016 ; Benchettouh & Keroum, 2021 ; Boufateh & Maqnounife, 2022) – publié pour la première fois en 2016.

Ce facteur de « *flou* » ou d'ambiguïté s'applique également aux images du « *fromage* » et du « *bébé* », où la représentation des dimensions formelles de l'image constitue la principale source d'ambiguïté dans la reconnaissance (*représentation littérale = armoire d'images*). L'influence socioculturelle et l'éloignement des vocabulaires familiers dans l'environnement des enfants concernés ont empêché ces derniers d'interagir, même partiellement, avec ces images – que ce soit par des indices verbaux ou des gestes évocateurs témoignant d'une tentative de reconnaissance de l'objet représenté (Morton, 1984 ; Mérode, 2008 ; Belabassi, 2016 ; Qadri, 2009).

Dimension psycho-linguistique

> L'impact de l'outil (c'est-à-dire la nature des images présentées) apparaît moins marqué pour les images suivantes : « *roue* », « *cigarette* », « *crayon* », « *lavabo* », « *poupée* ».

En revanche, ce sont les phénomènes de *confusion sémantique et phonologique* liés *à la variation dialectale* qui prédominent. Une même image peut correspondre à *plusieurs formes phonologiques* (ex. : *roue = /rawda/ = pneu*), ce qui active *plusieurs logogènes phonologiques*.

Cela entraîne *une interférence lexicale et articulatoire* — un phénomène d'interférence négative (Belabassi, 2016 ; Qadri, 2008).

Conséquences linguistiques

Cette complexité rend difficile *le choix du mot le plus adapté au contexte*, ce qui affecte *la précision et la rapidité de la dénomination* (voir « *faiblesse du rappel* », **Tableau 1**). Et conduit à une interférence dans le vocabulaire et confusion articulatoire (= *interférence négative*) (Belabassi, 2016 ; Qadri, 2008).

Exemples d'erreurs observées

> roue = /rawda/ → *variation dialectale* (**Tableau 1**)
> roue = /duwaʤra/ → *confusion visuelle* (**Tableau 1**)
> cigarette = /garru/ → *variation dialectale* (**Tableau 1**)
> cigarette = /bīkūra/ → *confusion visuelle et dialectale* (**Tableau 1**)
> poupée = jouet = /puppiʤa/ → *variation dialectale* (**Tableau 1**) (Boufateh et Maqnounife, 2022 ; Rebouh, 2015).

Dans le cas de l'image représentant le « *lavabo* », l'incapacité à nommer l'objet se manifeste chez certains enfants par une dépendance aux *détails visuels*, révélant ainsi leur capacité de *reconnaissance perceptive* fondée sur les « *alternatives contextuelles* » (Morton & Warren, 1982). Cela conduit à une description partielle de l'image, comme : /ɛaʤən/ (= le robinet) – indiquée comme « *associée* » dans le **Tableau 1**, ou à une évocation de *sa fonction* sans recours à la dénomination : /bīñ nəɤsɬu/ (= là où on se lave).

Ce phénomène montre que *le système pictogène*, qui supervise les représentations visuelles, *active correctement le système sémantique*. Toutefois, la difficulté réside dans l'accès au logogène phonologique adéquat ou précis. L'enfant recourt alors à *la description*, à *la création d'un nouveau mot*, ou à ce que Slama-Cazacu (1984) qualifie de *création lexicale*.

Le facteur des variétés dialectales (*multilinguisme*) et des opportunités d'interaction orale exerce une influence manifeste sur la dénomination, à travers un « interférence négative » induite par l'activation du système sémantique, qui perturbe la sélection du mot adéquat au contexte. Par exemple, pour l'image représentant un *parapluie*, le terme /siwèna/ – fréquemment utilisé dans le dialecte de l'Est algérien – n'a été mobilisé que dans 50 % des cas. Cela révèle une variabilité lexicale liée à l'environnement linguistique de l'enfant, et souligne les effets du contexte dialectal sur l'accès au logogène phonologique dominant (Belabassi, 2016 ; Qadri, 2008).

Le reste des images montre des résultats satisfaisants, ce qui s'explique par *le facteur de fréquence* et *le contexte*. En effet, dans les cas étudiés, il s'agit de mots à haute fréquence, dont les seuils d'activation dans les logogènes sont plus faibles, en raison de leur caractère familier. Cela facilite leur reconnaissance, contrairement aux mots rares (comme *piano*, brouette), qui exigent un effort cognitif plus important. De plus, les mots familiers ou fréquents (haute fréquence) sont généralement acquis plus tôt par les enfants que leurs homologue moins courants (Garenne & Morton, 1982).

De plus, certains enfants parviennent à *mobiliser le logogène phonologique approprié*, mais celui-ci *manque de précision*. On observe fréquemment *l'ajout d'éléments linguistiques autour*

du logogène initial. Ce phénomène est qualifié par Slama-Cazacu de « *créations lexicales* », auxquelles l'enfant recourt lorsque son répertoire psycholinguistique est limité.

À titre d'exemple

clé = /ʃəʃtɛ̀ħ/
bouquet de fleurs = /zaʕirāt/
lapin = /ɕarnūba/

Selon Morton, ces productions correspondent à *l'activation d'un logogène phonologique proche de celui visé*, et relèvent de ce qu'il appelle *des erreurs compensatoires*.

Les résultats obtenus soutiennent l'hypothèse de l'étude, selon laquelle il existe une diversité dans les dimensions cognitives et psycholinguistiques des types d'erreurs de dénomination chez l'enfant algérien âgé de 4 à 5 ans. Cette diversité s'appuie sur les modèles théoriques de Morton et Slama-Cazacu, utilisés comme cadre d'interprétation.

Les données ont révélé une relation entre les variables étudiées, à savoir les images utilisées dans l'épreuve de dénomination et le mode d'acceptation ou de rejet des réponses, lesquelles ne reflètent pas toujours la variation dialectale. Par conséquent, elles ne traduisent pas objectivement les résultats obtenus, ce qui affaiblit l'efficacité des outils de diagnostic.

Ces résultats témoignent d'une parfaite concordance entre les attentes théoriques et les observations empiriques, renforçant ainsi la crédibilité de l'hypothèse et confirmant sa capacité à expliquer les erreurs de réponse de manière scientifique et plus objective chez l'enfant algérien présentant un trouble du langage, âgé de 4 à 5 ans.

Conclusion

La spécificité de la société algérienne, avec sa richesse culturelle, sociale et linguistique (*multilinguisme*), rend le développement linguistique des enfants qui en font partie unique, en particulier avant leur scolarisation. C'est pourquoi les professionnels de l'orthophonie doivent traiter ce sujet avec une plus grande précision et objectivité dès qu'ils ont recours à des tests adaptés.

En effet, l'adaptation généralement appliquée tend davantage vers la traduction que vers le respect des spécificités de la société vers laquelle elle est transférée. D'autre part, le non-respect des règles strictes d'étalonnage nuit à la crédibilité du test, ce qui a un impact négatif sur les résultats et, par conséquent, sur le diagnostic ou la planification d'un traitement efficace.

C'est ce que nous avons pu démontrer en proposant l'item de dénomination du test EEL de Chevrie-Muller adapté à l'environnement algérien comme modèle, en interprétant le type d'erreurs commises chez les cas qui ne sont pas nécessairement liés à une faiblesse due à un retard de langage, mais plutôt à la nature des images et des mots utilisés.

Pour l'interprétation, nous nous sommes appuyés sur le modèle cognitif de Morton, qui vise à analyser l'activité de dénomination en s'appuyant d'une part sur les images, et d'autre part sur le cadre théorique psycholinguistique de Slama-Cazacu, qui fournit une base développementale visant à décrire et à comprendre l'activité de dénomination chez l'enfant.

IL a été démontré que le type d'images présentées aux cas n'est pas compatible avec l'environnement socioculturel des enfants algériens, et cela augmente la possibilité de risques tels que : confusion visuelle, super ordonnée, circonlocution et absence de réponse, et la multiplicité des dialectes peut être à l'origine de « l'interférence négative » qui empêche l'enfant de choisir le mot approprié au contexte et provoque un mauvais rappel, ce qui affecte le temps de réponse et conduit parfois à une absence totale de dénomination.

Par conséquent, idéalement, dans la procédure clinique algérienne, il est nécessaire de développer des tests locaux qui sont cohérents avec la spécificité socio-culturelle et linguistique de cette société. Pour que cela se produise, les éléments les plus importants qui améliorent l'efficacité d'un item de dénomination visant à évaluer la production orale chez les enfants d'âge préscolaire peuvent être résumés dans les points suivants :

- **Concevoir des tests et des items flexibles** en incluant des images liées à l'environnement socioculturel et linguistique algérien (*images tirées de la vie quotidienne*) afin de stimuler une dénomination précise.
- **Promouvoir la formation académique et professionnelle** des orthophonistes dans le domaine de l'évaluation linguistique.
- **Suggérer des images contextuelles** (*avec un fort impact*) au lieu d'afficher l'objet à nommer individuellement (*image d'une cuillère dans la cuisine*). Ou suggérer le mot cible dans différents contextes en adoptant un dégradé en difficulté, d'abord sans contexte (*seule*), puis un contexte faible (une image d'une cuillère avec une assiette), puis un contexte fort (*une cuillère et des ustensiles de cuisine sur la table à manger*), en adoptant une notation spécifique pour chaque position.
- **Distinguer les « *créations linguistiques* » des erreurs** et les considérer comme des tentatives de compensation au lieu d'une erreur, en formant les évaluateurs à distinguer les erreurs des créations sémantiques et phonétiques et à les considérer comme faisant partie de la diversité linguistique (*multilinguisme*).
- **Prendre en compte le facteur de pluralité culturelle et linguistique** dans la conception des tests prend en compte la variabilité régionale *(régions de l'Est, du Centre, de l'Ouest, du Sud)* et l'influence culturelle dans la diversité des logogènes phonologiques.
- **Concevoir des outils** et les appliquer aux enfants dans différentes villes algériennes, classer leurs performances selon des critères tels que l'âge, le sexe, la langue maternelle et le niveau d'éducation, puis déterminer les performances normales et anormales après avoir suivi des étapes d'étalonnage rigoureuses.

Références

Livres, ouvrages

CHEVRIE-MULLER, Claude S., SIMON, Anne-Marie, & DECANTE, Pierre (1980). *Épreuves pour l'Examen du Langage* (EEL). France, ECPA : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

DENHIÈRE, Guy, & JHEAN-LAROSE, Sandrine (2011). *Le vocabulaire et son enseignement : L'acquisition du vocabulaire*. France : Ministère de l'Éducation nationale.

PIÉRART, Bernadette (2005). *Le langage de l'enfant*. Belgique : De Boeck Supérieur.

Thèses

ABED ELGHANI, Khaoula (2017). *Rôle de la maternelle dans la construction de la compétence sociale chez l'enfant : Étude de cas des enfants du cycle préparatoire*. Université d'Alger 2, Algérie.

BENNADJI, Hayet (2019). *La socialisation linguistique et le développement de ses compétences chez la petite enfance : Le cas de l'enfant algérien*. Université Akli Mohammed Oulhadj, Algérie.

HADJAJ, El-Tawess, & DJEBALI, Karima (2016). *La diglossie chez l'enfant scolarisé et son impact sur l'acquisition de la compétence linguistique*. Université Abdelrahman Mira, Algérie.

KADRI, Halima (2008). *Mesure de la compétence linguistique chez l'enfant*. Université d'Oran, Algérie.

MIROUD, Mohammed (2007). *Stratégies de compréhension chez l'enfant monolingue et bilingue : Étude comparative*. Université d'Alger, Algérie.

SAHRAOUI, Souad (2020). *L'anglais et les langues de l'Algérie : Suggestions pour une nouvelle politique linguistique*. Philipps-Universität Marburg, Allemagne.

Articles de revue

BAYA ESSAYAHI, Moulay Lahssan, & KERRAS, Nassima (2016). « Une étude sociolinguistique de la langue algérienne » | A Sociolinguistic Study of the Algerian Language. *SSRN Electronic Journal*. | Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL No.3 July 2016. États-Unis, vol. non spécifié, no. 3, p. 141-154.

BELABASSI, Omar (2016). « L'enseignement de la langue arabe aux locuteurs non arabophones turcs : Réalités et perspectives ». *Revue Joussour El*-Maârifa, Algérie, vol. 2, no. 105.

BELAIDI, Abdelkader (2020). « Le paysage linguistique de la société algérienne : De la distinction à la discrimination ». Revue non spécifiée, Algérie, vol. 8, no. 2.

BENALI, Abdelkader H., MAALOUL, Mohamed H., & BELGUITH, LAMIA H. (s.d.). « Corpus du dialecte algérien CDalg : Règles linguistiques de décision ». Revue non spécifiée, Algérie, vol. non spécifié, no. non spécifié.

BEN CHETOUH, Amer, & KEROUM, Lakhder (2021). « La diversité linguistique et dialectale dans la société algérienne et ses répercussions sur l'acquisition linguistique des apprenants : Étude de cas de la société de Laghouat ». *Revue Maâlim*, Algérie, vol. 11, no. 3, p. 149-164.

BENRABAH, Mohamed (2014). « Concurrence entre quatre langues mondiales en Algérie ». *Journal of World Languages*. Royaume-Uni, vol. 1, no. 1, p. 38–59.

BOUFATEH, Abed El-Alim, & MAQNOUNIFE, Youcef (2022). « La diversité linguistique et la pluralité des dialectes dans la société algérienne ». *Revue Afak Ilmiyya*, Algérie, vol. 1, p. 432-449.

BRIK ALLAH, Hocine (2023). « Le dialecte hassani dans le sud algérien entre diversité et richesse : Une lecture dans le manuscrit du Diwan Hassan weld laerab Al-Jokni

à Tindouf ». *Revue Qadaya Lughawiyya | Linguistic Issues Journal*, Algérie, vol. 1, no. 2, p. 23-38.

DAOUDI, Anissa (2018). « Multilinguisme en Algérie : Entre 'soft power', 'arabisation', 'islamisation' et 'globalisation' ». *The Journal of North African Studies*. Royaume-Uni, vol. 23, no. 3, p. 460-481.

DERBAL, Belkacem, & TOBBI, Samir (2025). « Fonctions linguistiques en Algérie pendant l'ère coloniale française : Une étude sociolinguistique ». *Journal of Asian and African Studies*. Royaume-Uni, vol. non spécifié, no. non spécifié.

DHEHBIYA, Dounia A. K. (2022). « Multilinguisme en Algérie à travers les médias tamazight : Une lecture des dimensions linguistiques et culturelles ».Revue non spécifiée, Algérie, vol. non spécifié, no. non spécifié.

DURSO, Francis T., & JOHNSON, Marcia K. (1979). « Facilitation dans la dénomination et la catégorisation d'images et de mots répétés ». *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. États-Unis, vol. 5, no. 5, p. 449-459.

FERRAND, Lionel (1997). « La dénomination d'objets : Théories et données ». *L'Année psychologique*. France, vol. 97, no. 1, p. 113-146.

HARRAT, Salima, MEFTOUHY, Karima, ABBASZ, Mourad, HIDOUCIX, Kamel-Walid, & SMAILI, Kamel (2016). « Un dialecte algérien : Étude et ressources ». *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. Royaume-Uni, vol. 7, no. 3.

KERRAS, Nassima, & BAYA Essayahi, Marie-Louise (2017). « Une comparaison sociolinguistique entre l'algérien et le maltais ». *European Scientific Journal*. Malte, vol. 13, no. 3.

MESSIKH, Djamel (2024). « Diversité linguistique et défi de l'identité dans l'Algérie post-indépendance : Analyse historique et sociolinguistique ». Revue non spécifiée, Algérie, vol. non spécifié, no. non spécifié.

MOKHTAR, Khaled (2018). « Les frictions linguistiques en Algérie ». *Sociology International Journal*. États-Unis, vol. 2, no. 2.

MORTON, John (1969). « L'interaction de l'information dans la reconnaissance des mots ». Revue non spécifiée, Royaume-Uni, p. 165-178.

MORTON, John (1984). « La dénomination ». *Langages*. France, vol. 19, no. 76, p. 19-30.

OLÉRON, Pierre (1967). « L'acquisition du langage ». *Bulletin de psychologie*. France, vol. 20, no. 259, p. 1164-171.

REBBOUH, Latifa (2015). « Rôle de la maternelle dans la construction des compétences sociales chez l'enfant : Étude de cas des enfants du cycle préparatoire ». *Revue des Recherches Éducatives et Pédagogiques*. Algérie, vol. 4, no. 8, p. 217-230.

ROCHFORD, Gordon, & WILLIAMS, Michael (1962). « La relation entre la dysphasie nominale et l'acquisition du vocabulaire chez l'enfant ». *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*. Royaume-Uni, vol. 25, no. 3, p. 222-227.

ROCHFORD, Gordon, & WILLIAMS, Michael (1964). « La mesure des troubles du langage ». *Speech Pathology and Therapy*. Royaume-Uni, vol. 7, no. 1, p. 7-16.

SLEGERS, Annie, COLE, Jonathan, JOUBERT, Sven, ESCUDIER, Frédérique, SENI, Anna G., BÉDIRIAN, Valérie, CHARBONNEAU, Sophie, DENAULT, Carole, IMBEAULT, Hélène, SCHERZER, Peter, GAGNON, Jean-François, & ROULEAU, Isabelle (2018). « Normes québécoises pour une version abrégée de l'Échelle de Dénomination de Boston à 30 items ». *Neuropsychologie clinique et appliquée*. Canada, vol. 2, no. Automne 2018, p. 96-109.

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1984). « La dénomination chez les enfants et quelques problèmes psychologiques généraux de la dénomination ». *Langages*. France, vol. 19, no. 76, p. 7-18.

WARREN, Charles, & MORTON, John (1982). « Les effets de l'amorçage sur la reconnaissance des images ». *British Journal of Psychology*. Royaume-Uni, vol. 73, no. 1, p. 117-129.

ZHANG, Anissa (s.d.). « Une étude de la diversité linguistique en Algérie : Histoire, présent et futur ». Revue non spécifiée, Algérie, vol. non spécifié, no. non spécif

Annexes

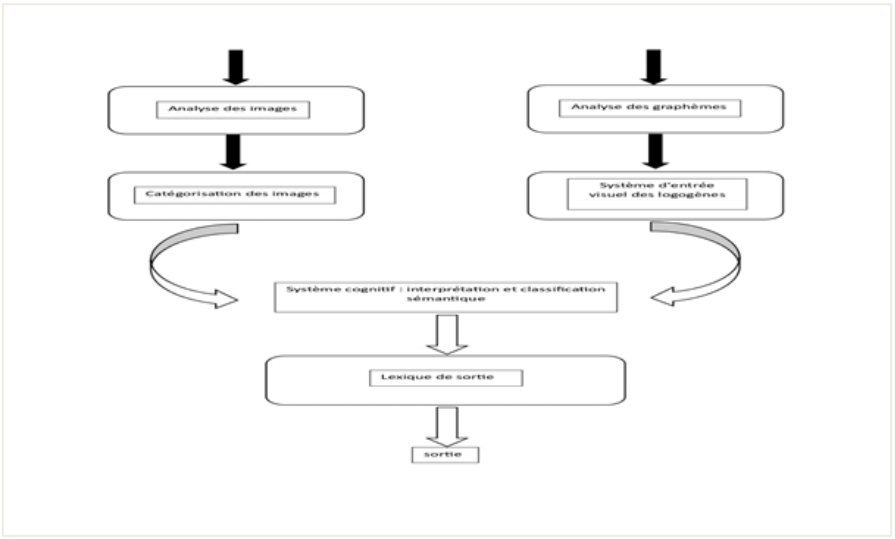


Figure 1 – schéma du modèle logogènes comprenant le traitement de l'image MORTON 1984

Le modèle des logogènes proposé par John Morton est une théorie cognitive influente qui explique comment les mots sont reconnus, activés et produits dans le cerveau humain. Il est particulièrement utile pour comprendre les processus de dénomination, notamment chez les enfants ou les personnes présentant des troubles du langage.

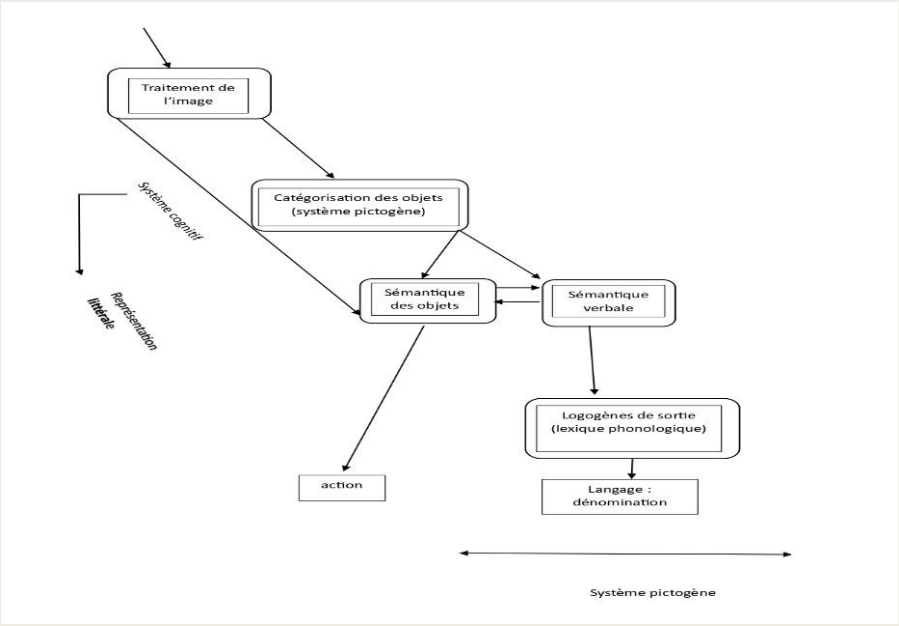


Figure 2 – schéma du système pictogène comprenant la dénomination orale et la représentation littérale

Le système pictogène est une composante cognitive indépendante du système linguistique, responsable de l'analyse et de la reconnaissance des stimuli visuels (images, objets, formes). Il permet de transformer une perception visuelle en une représentation mentale qui peut ensuite être associée à un mot via le système des logogènes.

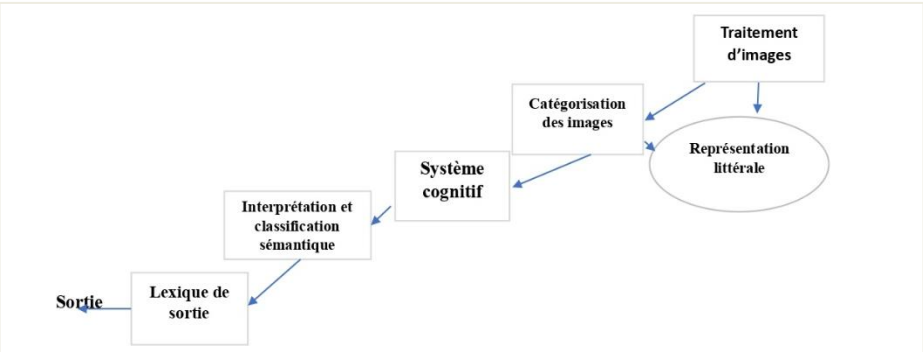


Figure 3 – schéma descriptif de la représentation littérale

Dans le cadre du modèle logogène, la représentation littérale est le niveau de traitement perceptif où un stimulus (visuel, auditif, etc.) est encodé fidèlement dans le système cognitif, avant toute activation lexicale ou sémantique.

Tableau 1 – types d'erreurs de dénomination à l'aide des modèles de Morton (1984), Slegers (2018) et Slama-Cazacu (1984)

Type d'erreur	Description générale de la réponse	Exemple
Inter catégorielle = Sémantique	Confusion dans la même catégorie sémantique	Chat > Chien
super ordonnée	Réponse plus générale	Lion > Animal
Confusion visuelle	Confusion avec des objets visuellement similaires	Assiette > cercle
Pauvreté lexicale = Faiblesse du rappel	Arrêt ou retard dans l'évocation du mot	Silence/ hésitations
Associée	Réponse liée par une relation	Fromage > Souris Poisson > Mer
Circonlocution	Description de l'objet sans le mot précis	Ciseaux > On l'utilise pour couper
Phonologique = Confusion phonologique	Erreur de type sonore (substitution/déformation)	/dār/ > /nār/ Lion > Avion
Erreurs grammaticales	Utilisation d'une forme inappropriée au contexte	Masculin > Féminin
Traduction d'une autre langue = Interférence dialectale	Usage d'un mot dialectal ou familier au lieu du registre attendu	/ṭāṣ/ > /ƙès/
Absence de réponse	Ne sait pas ou réponse incertaine	/manaƐrəʃəš/

Des études montrent que le taux de telles erreurs est en corrélation avec le niveau de friction sociale et pédagogique de l'enfant et la richesse de son environnement linguistique (Boufateh & Maqnounev, 2022 ; Rebouh, 2015).

Tableau 2 – taux de réussite des cas dans l'élément de la dénomination par groupe d'âge

4 ans			5 ans		
1	F – N	27,27 %	1	Gh – Kh	45,45 %
2	ʿ – K	27,27 %	2	J – Ḥ	54,54 %
3	M – ʾ	31,25 %	3	Ḥ – T	58,33 %
4	T – S	42,86 %	4	M – S	63,64 %
5	ʿ – J	54,54 %	5	ʾ – D	69,69 %

Les données révèlent les taux de réponse des cas à l'item de dénomination, oscillant entre ≈ 27 % comme taux le plus faible et ≈ 70 % comme taux le plus élevé. Une

variation nette des performances apparaît selon l'âge : le groupe des enfants de 5 ans présente des résultats relativement supérieurs à ceux du groupe des enfants de 4 ans, dont les performances globales se situent en dessous de la moyenne, tandis que celles des enfants plus âgés étaient supérieures à la moyenne.

Tableau 3 – Taux de d'échec des cas dans la dénomination des images issue de l'item de dénomination du test EEL de Chevrie-Muller

Image	Taux d'échec de dénomination	Image	Taux d'échec de dénomination	Image	Taux d'échec de dénomination
Bébé	100%	Piano	100%	Fromage	100%
Récipient	100%	Chariot	100%	Roue	90%
Cigarette	90%	Crayon	90%	Poupée	80%
Bain	80%	Stylo	70%	Doigt	60%
Bouteille	50%	Train	50%	Ciseaux	30%
Viande	30%	Bouquet de fleurs	30%	Clé	30%
Table	20%	Couteau	20%	Arbre	20%
Lapin	10%	Avion	10%	Voiture	0%
Banane	0%	Maison	0%	Chaise	0%

Le tableau 3 présente les taux de d'échec en dénomination chez les dix cas étudiés, avec des valeurs allant de 100 % — correspondant à une absence totale d'interaction avec l'image (je ne sais pas = / manəɛrəʃəš/) — à 0 %, indiquant une interaction spontanée avec l'image et une réponse immédiate et directe.

Pour citer cet article

Hamida AOUAIDJIA, « Interprétation des erreurs de dénomination chez l'enfant Algérien (entre 4 et 5 ans) à partir des modèles de Morton et Slama-Cazacu : Item de dénomination adapté à la langue arabe du test EEL », *Paradigmes*, vol. IX, n° 03, septembre 2026, p. 243-268.