



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Camille FREMONT

Pauline LAURIN

soutenu publiquement en juin 2014 :

**Enfants repérés "fragiles" et enfants repérés
"en difficulté" grâce à l'outil ECLA : quelles
sont les caractéristiques de leur syntaxe et
de leur morphologie ?
Etude de 181 corpus**

MEMOIRE dirigé par :

Mme LEMOINE Marie-Pierre, orthophoniste

Mme LESAGE Pauline, orthophoniste

Lille – 2014

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Mesdames LEMOINE et LESAGE, nos directrices de mémoire pour leur disponibilité, leurs encouragements et précieux conseils tout au long de l'année.

Nous souhaitons adresser un grand merci à tous les enfants qui ont accepté de participer à notre étude, ainsi qu'à leurs parents et enseignants pour leur dévouement. Tous ces échanges nous ont beaucoup apporté, tant sur le plan humain qu'orthophonique.

Merci également à toutes les orthophonistes qui nous ont accueillies, pour leur aide, leur accompagnement et pour nous avoir accordé leur confiance.

Nous remercions nos maîtres de stage pour avoir partagé leurs savoirs et savoir-faire, pour leurs encouragements et leurs conseils avisés tout au long de cette dernière année d'études.

Nous remercions nos familles, tout particulièrement Eric et Caroline, Louis, Jean-Claude et Marianne, Ivan, Nathalie, Val ainsi qu'Alain-Pierre et Nicolas pour leur immense soutien, sans faille, leur patience à toute épreuve et leur amour.

Merci à nos amis qui nous ont accompagnées jour après jour et avec qui nous avons partagé bien plus que quatre années d'études.

Nous tenons à remercier d'avance les membres du jury pour le temps consacré à la lecture de notre mémoire.

Camille, que dire à part merci de toutes ces paillettes que tu as su répandre tout au long de cette aventure afin de la rendre toujours plus brillante, comme tes cheveux !

Pauline, merci pour ces bons moments partagés autour de litres de café et de petits pains au chocolat et merci de ta présence, de ta bonne humeur et de ton humour qui ont égayé toute cette année... Merci pour ton amitié.

Nous remercions enfin tous ceux qui ont apporté leur contribution, petite ou grande, dans notre chemin vers ce beau métier.

Résumé :

Lors d'un bilan de langage oral, les compétences morphosyntaxiques en expression sont toujours évaluées. Cependant, pour les enfants présentant des fragilités dans ce domaine, il n'est pas rare que l'alerte soit donnée trop tard. L'outil de dépistage ECLA propose des épreuves de dépistage permettant de mettre ces difficultés en évidence entre 3 ans 6 mois et 6 ans 6 mois.

Après avoir regroupé des données théoriques sur le développement de la morphosyntaxe, nous avons créé une grille et un tableau statistique dans le but d'analyser les productions des enfants dits "fragiles" ou "en difficulté" dans ECLA. Ces analyses ont permis de mettre en évidence les caractéristiques de leur morphosyntaxe et de dégager des profils d'enfants. En effet, en plus des différences propres à leur âge et à leur niveau d'expression verbale, les enfants "en difficulté" sont globalement plus pénalisés par leur faible niveau syntaxique alors que leurs pairs "fragiles" font plus d'erreurs morphologiques. Cette étude est destinée à cibler les lacunes de chacun pour spécialiser leur accompagnement ou prise en charge.

Les vidéos réalisées lors de passations d'ECLA illustrent différentes productions d'enfants "fragiles" de 3 ans 6 mois à 6 ans 6 mois, afin de sensibiliser les professionnels tels que les enseignants et orthophonistes et ainsi éviter que les fragilités détaillées dans notre étude puissent passer inaperçues.

Mots-clés :

Orthophonie, Expression, Morphosyntaxe, ECLA, Enfants (3 ans 6 – 6 ans 6)

Abstract :

Morphosyntactic abilities of expression are always tested during an assessment of oral language. However, for children with frailties in this field, too often the alarm will be sound very late. ECLA offers screening tests allowing us to identify these frailties in children from three and a half to six and a half years old.

After we had pooled theoretical data about morphosyntactic development, we created a grid and a statistical table in order to analyse the productions of children who are "frail" or "in difficulty". These analyses enabled us to emphasize the characteristics of their morphosyntax and generate profiles of children. In addition to differences due to their age and their own level of verbal expression, children "in difficulty" are generally penalized by their low syntactic level, while their "frail" peers make more morphological errors. This study is intended to identify shortcomings for each and every child in order to specialize their support.

Videos made while they were being tested show different productions of these three and a half to six and a half years old "frail" children in order to sensitize professionals such as teachers and speech therapists, and thereby avoid the weaknesses detailed in our study remaining unnoticed.

Keywords :

Speech therapy, Expression, Morphosyntax, ECLA, Children (3 and a half – 6 and a half)

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	3
Contexte de création de l'outil de dépistage ECLA	4
Présentation de l'outil ECLA	5
Étalonnage	6
Épreuves	7
Interprétation des résultats	8
Les particularités des enfants "fragiles" et "en difficulté" dans les trois domaines évalués	9
Syntaxe, morphologie et morphosyntaxe	11
Définitions générales	11
Repères chronologiques d'acquisition chez l'enfant	15
Présentation de l'analyse de complexité morphosyntaxique proposée par l'outil ECLA	21
Buts et hypothèses	23
Objectifs du mémoire	23
Hypothèses de départ	24
Sujets, matériel et méthode	25
Les corpus	26
Réunion d'un maximum de corpus	26
Critères d'inclusion et d'exclusion pour les corpus	27
Établissement d'une grille d'analyse intra corpus	27
Établissement d'un tableau d'analyse inter corpus	32
Méthode statistique utilisée	35
Les vidéos	40
Critères d'inclusion, d'exclusion pour les vidéos et description de la population choisie	40
Matériel utilisé, déroulement et conditions des passations	41
Sélection des vidéos pertinentes	41
Résultats	43
Les corpus	44
Profils d'enfants "fragiles" et "en difficulté": répertoire de leurs lacunes en comparaison selon leur score	45
Enfants "fragiles" et "en difficulté": comparaison du contenu de leurs productions	52
Comparaison des productions selon le sexe	55
Comparaison des résultats en Expression selon l'étalonnage par tranche d'âge	56
Corrélations entre la Longueur Moyenne de Phrase (LMPH) et les profils dégagés	57
Présentation de vidéos pour chaque tranche d'âge	58
Discussion	59
Introduction	60
Critique méthodologique et difficultés rencontrées	61
Cotation et remplissage des grilles	61
Réalisation du tableau statistique	62
Tournage et montage des vidéos	63
Validation des hypothèses	64

<u>Les enfants "fragiles" dans le champ de l'orthophonie.....</u>	<u>70</u>
<u>Conclusion.....</u>	<u>71</u>
<u>Bibliographie.....</u>	<u>73</u>
<u>Liste des annexes.....</u>	<u>78</u>

Introduction

"L'enfant sait parler lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement, au moyen du seul langage verbal, une pensée ou un enchaînement de pensées, en et hors situation" (Lentin, 1975, p.11). Ainsi, la syntaxe, tout comme la morphosyntaxe, sont déterminantes dans le développement des productions enfantines. Dépister des failles dans ces composantes du langage permet d'intervenir avant que les troubles ne soient installés.

En effet, c'est dès le plus jeune âge que les difficultés de langage peuvent apparaître et par conséquent entraîner l'échec scolaire (Dossini, 2007). Les repérer tôt revient à éviter autant que possible leur enracinement.

L'outil de dépistage ECLA (Evaluation des Compétences Langagières), élaboré dans le contexte de l'action de prévention Com'ens (Communiquer Ensemble) dans la région Nord Pas de Calais, offre une analyse des productions morphosyntaxiques des enfants âgés de 3 ans 6 mois à 6 ans 6 mois. A l'issue de l'évaluation, en fonction du degré de difficulté mis en évidence, les enfants peuvent intégrer des groupes de stimulation langagière ou encore être pris en charge par des rééducateurs.

Ce mémoire s'adresse aux professionnels de la santé et de l'éducation : notre but est de dégager des profils d'enfants parmi ceux révélés "fragiles" ou "en difficulté" à partir de l'analyse de leurs corpus, afin de mettre en lumière les caractéristiques de leur morphosyntaxe. Ceci permettrait, à long terme, des interventions plus ciblées. De plus, nous proposerons des modèles d'enfants en vidéo, durant la passation d'ECLA, afin que ces professionnels puissent se faire une idée concrète des productions, pour chaque tranche d'âge, d'un enfant présentant des fragilités.

Nous espérons que cela facilitera ainsi leur repérage et leur prise en charge car, sans intervention, ces enfants risquent de développer des troubles du langage à l'oral, ou plus tard à l'écrit.

Contexte théorique, buts et hypothèses

Contexte de création de l'outil de dépistage ECLA

La création d'ECLA entre dans le cadre de l'action Com'ens, qui signifie "communiquer ensemble". C'est une action de prévention de l'illettrisme et de l'échec scolaire menée en partenariat avec des enseignants spécialisés ou non, des orthophonistes et des médecins scolaires, auprès des enfants et de leur famille. Elle est réalisée au sein des écoles partenaires, sur le temps scolaire, dès la classe de moyenne section de maternelle (Dubus et al, 2008).

L'action-recherche de prévention Com'ens a été créée en 2001, dans le département du Nord, par D. Crunelle, orthophoniste et présidente de l'Association Régionale de Recherche en Orthophonie (ARREO). Ce projet fait suite aux recommandations développées dans le rapport Ringard, selon lequel le niveau de langage oral d'un enfant est déterminant pour ses apprentissages scolaires ultérieurs, notamment concernant l'entrée dans l'écrit. Cette démarche a été initiée dans le cadre des Programmes Régionaux de Santé (PRS). En 2004, cette action, d'abord expérimentale, a évolué en devenant le projet "Communiquer ensemble" autrement appelé Com'ens. Il a été élaboré par différents professionnels tels que des enseignants, des médecins de l'Education nationale et de PMI (Protection Maternelle Infantile), des conseillers pédagogiques, des responsables d'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et des orthophonistes lors de journées de formation et de réunions.

Com'ens permet de repérer précocement, dès la classe de moyenne section de maternelle, les enfants "fragiles" ou ceux "en difficulté", ayant un retard de développement du langage oral. Il s'agit par la suite de mettre en place des ateliers de stimulation langagière autour d'albums avec des enfants de maternelle, susceptibles de présenter ultérieurement des troubles du langage, et étant donc "fragiles" dans leur développement langagier (Collin, 2010).

Ce projet s'intéresse spécifiquement aux enfants "fragiles" n'ayant pas de troubles avérés du langage oral et n'étant pas suivis en orthophonie. Ces enfants sont cependant à risque de rencontrer des difficultés dans les apprentissages par la suite (Collin, 2010). Il faut donc pallier les difficultés possibles en les stimulant,

renforcer les apports environnementaux et apporter à l'école des pédagogies adaptées, développer un partenariat entre les différents acteurs professionnels agissant autour de l'enfant en y associant les parents. (Compte-rendu d'action. Pollet J.J. (2012)). En dépit des difficultés initiales, cette intervention permet un apprentissage du langage écrit en réduisant les problèmes ultérieurs (Ringard, 2000). Les enfants "en difficulté" dans le langage oral ou dans d'autres domaines sont orientés vers des prises en charge spécifiques s'ils n'en faisaient pas encore l'objet (Dubus et al, 2008).

L'action Com'ens regroupe 84 écoles du Nord-Pas-de-Calais pour l'année scolaire 2012-2013. Elle est surtout menée dans des écoles du Nord se situant dans des quartiers "sensibles" ou relevant de Dispositifs de Réussite Educative. Elle concerne environ 5400 élèves et plus particulièrement 1300 impliqués dans des ateliers de stimulation langagière (Compte-rendu d'action. Pollet J.J. (2012)).

Les différents professionnels pouvant intervenir dans cette action sont :

- les enseignants de moyenne, de grande section de maternelle et de CP de ces écoles
- les enseignants spécialisés des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté (RASSED)
- les orthophonistes
- les médecins scolaires
- les psychologues scolaires
- les médecins de la Protection Maternelle Infantile (PMI) (Dubus et al, 2008).

C'est dans ce contexte que l'outil ECLA a vu le jour.

Présentation de l'outil ECLA

ECLA (Evaluation des Compétences Langagières) a été créé en 2007 et publié en 2008, par M.C. Dubus, M.P. Lemoine et P. Lesage, orthophonistes, à la demande d'enseignants en formation Com'ens, pour répondre au besoin d'instrument de dépistage précoce de la fragilité dans le développement du langage oral, utilisable par les différents acteurs de ce projet.

Il est actuellement utilisé dans toutes les classes participant à l'action Com'ens. Il doit son succès au fait qu'il concerne les tranches d'âge visées par l'action, c'est-à-dire de 3 ans 6 mois à 6 ans 6 mois, et que sa durée de 15 à 20 minutes, est plutôt rapide.

ECLA n'est pas un test diagnostique, mais un instrument de dépistage. Il repère trois catégories d'enfants dits "normaux", "fragiles" ou "en difficulté". Il permet d'orienter les enfants qui semblent présenter un retard ou un trouble vers des bilans et rééducations nécessaires, et de proposer des groupes de stimulation langagière aux enfants "fragiles" (Baeckeroot M., 2007).

Ce projet s'inscrit dans le cadre de la grande cause nationale 2013 qu'est l'illettrisme (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, 2012). En effet, actuellement, en France, environ 7 % de la population adulte ayant été scolarisée est illettrée. De plus, 4,3 % des élèves de 6ème auraient de grandes difficultés de lecture (Ringard, 2000) (Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. Lang J., Kouchner B., Gillot D., 2001).

Étalonnage

ECLA a été étalonné à partir d'une population de 539 enfants (venant de 26 écoles du Nord), répartis selon l'âge, le sexe et le contexte socioculturel (Dubus et al, 2008).

Cet outil n'a pas une approche paramétrique, il détermine différents seuils :

- 9 % des cas ont les scores les plus bas et forment le groupe "en difficulté"
- 16 % sont situés entre le groupe "en difficulté" et le premier interquartile (25%), ils constituent le groupe "fragile"
- 75 % de cas restants sont considérés comme "normaux" (Dubus et al, 2008).

Le dépistage proposé par ECLA se fait grâce à l'évaluation de trois domaines : la communication, la compréhension orale et l'expression verbale.

Un résultat est donné pour chacun, évalué indépendamment des autres. Quand l'enfant est "en difficulté", un bilan diagnostique est recommandé et une prise en

charge thérapeutique pourra être envisagée. S'il est "fragile", des ateliers de stimulation langagière pourront lui être proposés.

L'épreuve qui nous intéresse tout particulièrement dans ce mémoire, est celle de "**l'Expression verbale**", indispensable pour évaluer le langage de l'enfant. Elle est évaluée grâce à un récit produit par l'enfant à partir d'une histoire composée de 4 images ayant pour thème "un anniversaire à l'école". Les images proposées reprennent des situations proches du quotidien des enfants avec les mêmes personnages, décors et objets que dans l'épreuve de compréhension.

Les productions de l'enfant sont enregistrées, transcrites puis analysées et cotées selon leur complexité syntaxique, par une approche inspirée de celle de Ferrand dans le PER2000, et morphosyntaxique. Une distinction est faite entre les phrases sans incorrection et les phrases dont les incorrections sont "tolérées" (Dubus et al, 2008).

Épreuves

La première épreuve évalue la "**Communication**" au moyen d'une grille de 13 items chacun coté de 1 à 8 (correspondant à 8valuateurs allant de "jamais" à "toujours"). Elle révèle les compétences pragmatiques et communicationnelles normalement possédées par les enfants de ces âges.

L'enseignant de l'enfant remplit cette grille, en observant son comportement général au quotidien, après au minimum un mois de classe (Dubus et al, 2008). Sa communication est donc évaluée dans une situation écologique par une personne le côtoyant chaque jour.

L'épreuve suivante évalue la "**Compréhension orale**" à travers la manipulation de personnages (maîtresse, chat, lapin, souris, canard et loup) et d'objets (toboggan, table et chaise) dans un décor (classe et cour d'école).

L'examineur doit s'assurer en premier lieu que l'enfant connaît tout le vocabulaire présent avant de juger de sa compréhension. Pour cela, il demande à l'enfant de désigner les différents éléments. Ensuite, l'examineur demande à l'enfant de manipuler ces personnages et objets. Cette manipulation permet alors d'évaluer la compréhension d'actions de plus en plus complexes (Dubus et al, 2008).

La dernière épreuve est celle de l'"**Expression verbale**". L'évaluation de l'expression ne porte pas sur la logique du récit mais bien sur la richesse syntaxique des productions orales de l'enfant.

Un tableau est construit, composé de 10 cases analysant le corpus de l'enfant grâce à quatre niveaux de complexité syntaxique, dédoublés par les tolérances qui permettent de construire une échelle progressive (Dubus et al, 2008) :

- Non-phrases : l'enfant utilise un mot isolé, une énumération, ou un énoncé incorrect (par exemple si le verbe est absent)
- A : phrases simples sans expansion
- A' : phrases simples sans expansion, avec tolérance
- B : phrases simples avec expansion directe
- B' : phrases simples avec expansion directe et tolérance
- C : phrases simples à expansion indirecte (introduite par exemple par une préposition)
- C' : phrases simples à expansion indirecte avec tolérance
- D : phrases complexes
- D' : phrases complexes avec tolérance
- Nombre de mots : à compter pour chaque phrase

Interprétation des résultats

La communication, la compréhension orale et l'expression verbale font l'objet d'une analyse et de résultats séparés selon chaque domaine.

On distingue alors trois populations d'enfants :

- les enfants "normaux" pour lesquels le développement du langage oral est satisfaisant
- les enfants "en difficulté" ayant un trouble relevant de rééducations spécifiques
- les enfants "fragiles" pouvant bénéficier d'ateliers de stimulation langagière.

On considère que les enfants ayant deux difficultés sur trois doivent bénéficier d'un bilan orthophonique ou d'une intervention thérapeutique. Ceux ayant deux fragilités sur trois peuvent bénéficier de séances de stimulation langagière à travers l'action Com'ens notamment (Dubus et al, 2008).

Les particularités des enfants "fragiles" et "en difficulté" dans les trois domaines évalués

Les élèves "en difficulté ou fragiles en communication" sont soit inhibés, soit agités. L'élève inhibé aura dans la grille davantage de croix vers le côté "jamais" pour son expression volontaire et l'autonomie dans la communication (exemple en Annexe 1 p. A3). De plus, il aura davantage de croix vers le "toujours" concernant l'adaptation scolaire car les enfants ayant un profil "inhibé" sont souvent très attentifs aux interventions de l'enseignant et des autres enfants.

En revanche, si cet élève est plutôt agité, les croix iront beaucoup plus fréquemment vers "toujours" concernant l'expression volontaire et vers "jamais" pour l'adaptation scolaire (exemple en Annexe 1 p. A3) (Dubus et al, 2008).

Quand un enfant est "en difficulté ou fragiles en compréhension", il peut avoir des problèmes de compréhension, ou d'inhibition, de mémoire, d'attention, d'audition. Les enfants "en difficulté" ou en "fragilité" en communication, s'ils ont également des troubles de la compréhension, sont limités dans leurs possibilités interactionnelles et d'adaptation. Il est en effet difficile pour un enfant ne comprenant pas ce qui est dit de repérer le sujet de conversation, d'écouter et de maintenir ce sujet. De plus, s'il ne perçoit pas ses difficultés, il ne dira pas qu'il n'a pas compris et n'obtiendra donc pas d'information complémentaire pouvant l'aider.

En ce qui concerne l'**expression**, les enfants "**fragiles**" ont un langage restreint sur le plan lexical et syntaxique.

Ils peuvent être issus de milieux sociaux défavorisés dystimulants et être ainsi "à risque de difficultés scolaires". Ils sont en effet nombreux dans certaines zones "sensibles". Un milieu peu stimulant, dans lequel les acteurs emploient un langage restreint et s'investissent peu dans la scolarité de l'enfant, peut constituer une "fragilité". Ainsi, à niveau initial égal, les enfants progressent différemment selon les stimulations reçues.

Certains enfants, nés en fin d'année peuvent aussi être "fragiles" car ils sont plus immatures que leurs camarades âgés de quelques mois de plus. Il faut donc leur prêter une attention particulière en veillant à ne pas entretenir cette immaturité.

Il peut également s'agir d'enfants ayant une histoire médicale particulière, (par exemple une naissance prématurée, entraînant un risque de retard de maturation cérébrale).

Les enfants "fragiles" ayant un langage assez pauvre pour leur âge ne relèvent pas de rééducations mais sont menacés par l'échec scolaire s'ils n'ont pas les stimulations nécessaires à un développement harmonieux.

Les troubles des enfants "**en difficulté**" peuvent avoir des origines :

- intrinsèques, telles que des troubles spécifiques d'apprentissage appelés dysphasies, plus ou moins sévères, d'origine structurelle. Certains enfants ont des troubles fonctionnels entraînant des retards, parfois réversibles selon le domaine langagier atteint. D'autres peuvent aussi avoir un dysfonctionnement sensoriel, moteur, neuropsychologique ou des troubles du comportement (Collin, 2010)

- extrinsèques, liées à leur environnement, à une carence de stimulations ou encore à un trouble psychoaffectif (Collin, 2010).

Les éléments langagiers les plus prédictifs de problèmes scolaires ultérieurs sont les troubles du langage portant sur la compréhension et l'accès à la morphosyntaxe repérables dès 3 ans et 6 mois (Le Normand, 1995).

Les élèves "en difficulté" s'écartent des attentes et des normes scolaires attendues à leur âge. Ces enfants ont des lacunes qu'ils ne peuvent pallier et sont en décalage par rapport aux enfants "normaux" du même âge, leur niveau de développement étant nettement inférieur (Le Chevalier, Lenoir, 2009).

Les enfants ayant des troubles sévères avérés peuvent être orientés vers des structures spécifiques, ce qui n'exclut pas les rééducations en secteur libéral.

Ce mémoire aspire à dégager des profils plus précis des enfants révélés "fragiles" ou "en difficulté" par l'outil ECLA, grâce à l'analyse des particularités syntaxiques et morphosyntaxiques mises en évidence par l'épreuve d'Expression verbale.

Syntaxe, morphologie et morphosyntaxe

Définitions générales

Afin de situer ce que l'on entend aujourd'hui par "syntaxe", "morphologie" et "morphosyntaxe", il faut revenir au terme général englobant ces trois notions : la grammaire.

Le terme "grammaire" désigne l'ensemble des règles qui déterminent, dans la langue parlée, l'organisation des mots et des phrases (Boysson-Bardies, 2003). C'est une entité très vaste qui se compose entre autres de l'étude de la forme des mots (morphologie), de leurs règles d'utilisation et de leur mise en relation dans l'énoncé (syntaxe).

• La morphologie :

C'est la partie de la grammaire qui s'intéresse aux constructions et variations de forme des mots, indépendamment de leur insertion dans une phrase (Guenin, 2011).

On distingue deux types de morphologies :

- la morphologie flexionnelle donne les règles pour modifier les mots et adapter leur fonction dans la phrase. Les flexions expriment des aspects ou des relations fonctionnelles comme la personne, le temps, les modalités telles que l'hypothétique, le conditionnel, etc. par ajout de suffixes (Boysson-Bardiès, 2003)

- la morphologie dérivationnelle permet de créer de nouveaux mots en explicitant les règles pour créer des mots à partir de morphèmes existants, par ajout d'affixes.

L'unité d'analyse dans la morphologie est le morphème, c'est-à-dire la plus petite unité lexicale significative constituant le mot. On distingue le morphème lexical (lexème ou radical) et le morphème grammatical (ou flexionnel) qui ajoute des précisions aux mots auxquels il s'adjoint. Ces dernières couvrent des aspects comme les marques d'accord pour les verbes (personne et nombre), pour les noms, les déterminants et les adjectifs (nombre et genre), ou encore toutes les marques de temps et modes de conjugaison des verbes. Ces acquisitions constituent, avec les

premières combinaisons de mots, le début de l'acquisition de la grammaire (Daviault, 2011).

Pour parvenir à manipuler les morphèmes grammaticaux, l'enfant doit maîtriser trois sortes d'informations : leur contour intonatif, leur position dans l'énoncé et leur fonction syntaxique relative au temps, à la personne, au cas, etc. Il doit apprendre quelle forme utiliser pour remplir la fonction souhaitée (Kail et al., 2000).

- **La syntaxe**

Cette partie de la grammaire décrit les règles de combinaison des unités significantes (les mots) en syntagmes (unité syntaxique résultant de la combinaison de morphèmes) et phrases. Elle établit les règles qui permettent d'agencer les mots en des phrases acceptables dans la langue. Une belle expression dit qu'elle représente "*l'art de torsader un mot pour l'agrafer au suivant*". Mais cet art est contraint par des règles qui indiquent les suites de mots possibles ou inacceptables (Boysson-Bardies, 2003).

Clark (1998) fait état d'un lien étroit entre les mots et les structures syntaxiques : tous deux ont des significations et forment la syntaxe. Les enfants doivent les apprendre conjointement pour apprendre la syntaxe. Il ajoute, et nous le reverrons, que l'apprentissage des constructions syntaxiques dépend de l'apprentissage des mots eux-mêmes (verbes, noms, prépositions, adjectifs).

A l'inverse de la morphologie qui étudie la structure interne des mots, la syntaxe s'intéresse aux rapports possibles entre les mots et aux règles de combinaison des syntagmes en phrases (Brin et al., 2004).

D'un point de vue linguistique, l'étude conjointe de la morphologie et de la syntaxe, (Duverger et al. 2011), se nomme la "morphosyntaxe", terme datant de 1960 d'après le Petit Robert.

- **La morphosyntaxe**

C'est "*l'étude des variations de forme des mots dans les phrases en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés*" (Brin et al., 2004, p. 160). Selon Parisse (2009), elle porte aussi bien sur la composition des mots ou

l'agencement des marques syntaxiques que sur l'organisation des mots et groupes de mots dans une phrase.

En français, on distingue :

- la morphosyntaxe flexionnelle, qui correspond à l'usage de différentes terminaisons sur un même radical
- la morphosyntaxe lexicale, utilisée pour faire appel à un autre mot du lexique lorsque les affixes sont inutilisables sur le radical exprimé
- la morphosyntaxe contextuelle, qui permet d'analyser les énoncés en étudiant les différents syntagmes qui la composent
- la morphosyntaxe positionnelle, qui rend plus ou moins flexible l'organisation des groupes de mots dans la phrase.

"La morphosyntaxe est parfois considérée, d'un point de vue linguistique, comme quasi-synonyme de la morphologie" (Brin et al., 2004, p. 160). Cette dernière modifie le sens des mots, mais également leurs caractéristiques syntaxiques, (la nature des relations que les mots entretiennent entre eux). L'étude de la syntaxe ne peut être réduite à l'étude de l'agencement des mots car elle comprend des éléments de morphologie (Parisse, 2009). Le concept de morphosyntaxe permet de s'affranchir de ce clivage.

• Les différents types de mots

Ainsi, pour former des énoncés grammaticaux, il faut utiliser ce que Kail et Fayol (2000) appellent "des dispositifs", afin d'organiser l'énoncé en une suite grammaticale d'éléments entretenant des relations précises entre eux: l'ordre des mots, la classe des mots (noms, verbes, adjectifs, etc.), des mots outils (prépositions, locutions, etc.), des morphèmes, ainsi que la prosodie (information, accentuation, rythme).

Ces mécanismes ont beau permettre de produire des énoncés porteurs de sens, ils forment néanmoins une structure séparable du sens de l'énoncé. Par exemple, l'énoncé *"le caroumph empouille les fellgrimes"* est correct grammaticalement bien qu'insensé, alors que "les castors, tu sais, le barrage, sur la rivière, ils sont toujours là !" constitue un énoncé porteur de sens mais ne respectant pas les règles grammaticales.

Conventionnellement, une phrase est une unité grammaticale qui contient au moins un sujet et un verbe. A ce noyau sujet-verbe peuvent s'associer un ou plusieurs articles, pronoms, adjectifs, adverbes et prépositions, auxiliaires et conjonctions.

- L'accolement des **articles** aux noms (communs) permet d'indiquer le genre (masculin ou féminin), le nombre (singulier ou pluriel), et le caractère déterminé (le/la) ou indéterminé (un/une). L'évolution de l'utilisation correcte de l'article par l'enfant se fait dans cet ordre (Rondal et al. 1999).
- L'adjonction des **pronoms** allège l'énoncé en évitant la répétition du nom dont il est question. Ils permettent également les raccords entre énoncés.
- Les **adjectifs** apportent des précisions au groupe verbal ou au groupe nominal.
- Les **adverbes** précisent ou modifient le sens de l'énoncé ou du verbe en y ajoutant une indication sur la manière, la quantité, le lieu, le temps de l'action, etc.
- Les **prépositions** sont placées devant un nom, un verbe à l'infinitif, un adjectif, ou un adverbe, pour permettre de les relier à un terme précédent.
- Enfin, les **conjonctions** de coordination et de subordination marquent les rapports d'équivalence fonctionnelle ou de dépendance entre énoncés (Rondal, 1999).

- **Les différents types de phrases**

On distingue la phrase simple de la phrase complexe par la présence dans la seconde de plusieurs propositions, donc de plusieurs verbes conjugués (Davialt, 2011) alors que la première n'en contient qu'un.

Leurs natures et fonctions seront explicitées dans la partie suivante, au moment de leur apparition dans le développement de l'enfant.

Rondal (1999) nuance le terme "phrase". La phrase implique une construction d'un minimum de deux mots, l'un jouant obligatoirement le rôle de sujet et l'autre celui de verbe. Une seule exception concerne les phrases impératives qui ne comportent pas de sujet. En revanche, le terme "énoncé" n'implique aucune restriction : il désigne tout ce qui est produit entre deux pauses. Il peut comporter un

ou plusieurs mots et nous semble donc plus approprié à la description du développement du langage chez l'enfant.

Repères chronologiques d'acquisition chez l'enfant

Comme nous l'avons vu plus haut, les termes "syntaxe" et "morphosyntaxe" sont fortement intriqués. Nous avons choisi de ne pas les distinguer dans cette partie afin de rendre compte du développement global des compétences de l'enfant dans ce domaine.

Nous nous intéresserons exclusivement au versant expressif et développerons principalement la tranche d'âge cible de l'outil ECLA (de 3 ans 6 mois à 6 ans 6 mois).

La grammaire ne peut exister que si elle dispose d'un corpus suffisant (Alves, 2001, cité par Anquez, 2007). Comme pour chaque compétence langagière en voie d'acquisition, la compréhension précède la production (Chevrie-Muller et al., 2007). Pour pouvoir les utiliser, l'enfant doit bien entendu maîtriser d'un point de vue lexical les différents mots grammaticaux. Ces acquisitions nécessitent une certaine maturité du développement métalinguistique (conscience de parler, connaissance du nom des choses).

La construction syntaxique implique donc à la fois l'intégration sémantique, syntaxique et la coordination de ces deux aspects. Pour l'enfant, l'engagement simultané de ces trois niveaux est difficile à élaborer (Comblain et al. 1993a).

Les processus morphologiques apparaissent chez les enfants après l'émergence de la syntaxe. Pour expliquer cet ordre, Brown (1973), cité par Daviault (2011), déclare que les relations entre les mots, régies par la syntaxe, sont plus essentielles que celles exprimées par les dispositifs morphologiques. Ces derniers modulent seulement la signification d'autres termes. De plus, il semblerait que ces formes soient peu attractives pour l'enfant, n'attirant son attention que plus tard (Comblain et al. 1993a).

Les premières années de l'enfant, riches en acquisitions syntaxiques et morphosyntaxiques, sont résumées dans un tableau en annexe (Annexe 2, p. A4).

• **De 3 à 4 ans**

Entre 3 et 4 ans, l'enfant traverse une étape d'explosion syntaxique, aussi appelée période de la "phrase à trois mots".

Selon Chevrie-Muller et al. (2007), l'enfant de cet âge maîtrise la structure fondamentale de sa langue maternelle, intelligible la plupart du temps.

La majorité des enfants produit des énoncés comportant plusieurs mots et un marquage morphologique, sans trop de fautes morphosyntaxiques.

L'émergence des phrases avec expansions (Brin et al., 2003) est l'occasion pour l'enfant de se familiariser avec les flexions verbales. Les phrases négatives, interrogatives, etc. sont progressivement bien utilisées (Dossini, 2007).

Apparaissent également les articles "des", "les" avec une maîtrise de l'accord en nombre entre articles et substantifs. L'enfant commence à introduire les pronoms "me", "te", "on", "nous", "vous" dans ses énoncés. Ces deux derniers sont employés comme complément avant d'être employés comme sujet.

L'enfant se met à utiliser d'autres mots outils ("*i(l)*"/"il", "elle", "qui", "sur"/"sous", "devant"/"derrière") (Dossini, 2007).

A ce stade, la parataxe (prévalence de la coordination dans le discours complexe) prédomine. Comme aux âges ultérieurs, on observe une production des propositions subordonnées avec omission du pronom relatif ou la conjonction de subordination. Rondal et al. (1999, p132) parlent de constructions "*où il y a subordination dans les faits*" (ex : "*Maman dit tu dois venir*"), indiquée par la prosodie, et non par le pronom relatif ou la conjonction qui sont encore absents.

Clark (1998), fait état à cet âge d'un processus de dislocation qui consiste à déplacer vers la droite ou la gauche un des constituants de la phrase :

- à droite : "*tombée la fourchette*" pour "elle est tombée la fourchette"
- à gauche : "*le lapin, il pleure*" pour "le lapin pleure".

Ces structures expliqueraient l'ordre des mots des premiers énoncés des enfants et constitueraient pour De Cat, (2005) et Parisse (2008), un important marqueur de développement sur le plan syntaxique (Davialt, 2011).

Pour Lentin (1971), les phrases complexes prennent le pas à cet âge sur les phrases simples, avec une augmentation significative des "*introduceurs de complexité*" (terme emprunté à Gross) (Canut, 2009). Ces derniers deviennent alors témoins de la progression syntaxique dans la mesure où leur pourcentage augmente

(pronoms relatifs, conjonctions de subordination) alors que d'autres constructions sont plus constantes (comme les infinitives) (Canut et al., 2010).

• **De 4 ans à 4 ans 6 mois**

Vers 4 ans, les bases lexicales et morphosyntaxiques sont acquises (Chevrie-Muller 2000). Comme nous venons de l'évoquer, on observe deux changements notables dans les énoncés de l'enfant:

- la fréquence d'utilisation des phrases complexes augmente significativement, conjointement à l'allongement moyen des énoncés. Le processus d'acquisition de la phrase complexe se poursuit jusqu'au moins l'âge de 6 ans avant d'atteindre la compétence adulte (Dossini, 2007)

- la structure des phrases se complexifie (Daviault, 2011).

Ce n'est plus l'augmentation du nombre de mots au sein des énoncés qui indique une évolution mais bien leur organisation syntaxique (Lentin, 1971, citée par Canut, 2009).

L'enfant se met à employer d'autres pronoms personnels tels que "lui", "eux...". Il acquiert certains adverbes de temps ("aujourd'hui", "hier", "demain", "maintenant", "tout de suite", "d'abord", "tout à l'heure", etc.) et accorde le nom et l'adjectif. Il utilise également la préposition "avec" pour exprimer l'instrumentation (Dossini, 2007).

De plus, il exprime à cet âge le futur à l'aide de la périphrase "va + infinitif" (ex : "ça va être...") ou à l'aide d'adverbes (Monchy, 2012) .

D'autres progrès s'ajoutent : les interrogations commencent à être formulées en inversant le sujet et le verbe. La négation commence à être intégrée à l'intérieur des phrases (ex : "bébé n'a pas dormi").

Il développe à ce stade l'hypotaxe (marquage formel de la subordination dans les énoncés) lui permettant de produire correctement des propositions subordonnées relatives et complétives. "Qui" et "que" sont les pronoms relatifs les plus utilisés.

Daviault (2011) met en évidence à cet âge un phénomène assimilé à tort au bégaiement, qui inquiète bien souvent les parents : le phénomène de reprise-hésitation (ex : "*mon père, mon père, mon père il ne veut pas que j'aille au parc tout seul*"). Ce comportement, lié à la complexification de la syntaxe de l'enfant, amènerait à gérer un nombre beaucoup plus important d'éléments au sein d'une phrase. Ces répétitions lui donneraient le temps de planifier l'organisation du reste de sa phrase. Ce phénomène se résorberait de lui même avant 5 ans.

• **De 4 ans 6 mois à 5 ans**

Ferrand et al. (1994), cités par Monchy (2012), démontrent que "l'explosion syntaxique", évoquée plus haut, survenant après une période de forte acquisition lexicale (24 à 48 mois) se caractérise par une importante progression du pourcentage d'occurrences de phrases avec expansions.

L'enfant manipule alors certaines constructions complexes et affine sa compréhension des différentes structures syntaxiques. Cette étape constitue un moment charnière où le langage de l'enfant avoisine celui de l'adulte.

Il produit correctement les possessifs "le mien" et "le tien" ainsi que les circonstancielles de cause et de conséquence "*i gagne pasqu'i va vite*" ou encore "il est méchant alors je le frappe" (Rondal, 1979).

Les erreurs produites à ce stade reflètent le mécanisme d'appropriation des règles grammaticales de la langue maternelle. Elles rendent régulier un phénomène morphologique irrégulier, par l'application généralisée de règles morphologiques qui permettent de produire des formes régulières. Elles s'observent :

- sur la classe des verbes : "*a voulé*" pour "a voulu", "*reviendre*" pour "revenir", "*ils allent*" pour "ils vont". Royle (2007), cité par Daviault (2011), note qu'il s'agit d'un excellent indice révélateur : l'enfant utilise de manière productive les règles de morphologie flexionnelle en démontrant son degré d'acquisition de la morphologie des verbes réguliers puisqu'il produit des formes qu'il n'a jamais entendues

- sur la forme du radical : fausses généralisations telles que "*j'ai buvé*" pour "j'ai bu".

A partir de là, l'enfant commence à être en mesure de produire un récit (Daviault, 2011).

• **De 5 à 6 ans**

Les tranches d'âge 5 ans à 5 ans 6 mois et 5 ans 6 mois à 6 ans sont regroupées ici, car la littérature fait état d'une évolution comparable.

L'enfant maîtrise les "règles de base de tous les composants grammaticaux" et continue d'acquérir de nouvelles structures syntaxiques (ex : voie passive), le plus souvent liées au développement de ses capacités cognitives (Monchy, 2012).

A cet âge, il utilise presque toutes les notions relatives à l'espace et au temps, "au milieu", "le dernier", et les prépositions "avant", "après", "pendant" etc. Les circonstancielles de temps sont alors produites.

Il utilise plus aisément les substantifs et les verbes irréguliers et se familiarise avec la concordance des temps (Brin et al., 2004). De même, il manipule à bon escient différents articles. Les derniers pronoms possessifs font leur apparition ("le sien", "le nôtre", "le vôtre", "le leur").

C'est la fin du phénomène de sur-régularisation (Daviault, 2011).

• De 6 ans à 6 ans 6 mois

A partir de 6 ans environ, l'enfant développe de manière significative la morphologie dérivationnelle qui lui permet de produire des mots nouveaux en ajoutant différents affixes à un radical connu. C'est alors qu'on observe une surgénéralisation comme stratégie de compensation du manque de vocabulaire (ex : "*j'ai dérangé*" pour "*j'ai mis du désordre*").

A cette étape, Daviault (2011) remarque que l'enfant semble imperméable aux corrections de l'adulte. En effet, il semblerait qu'il ait besoin d'observer rigoureusement les règles qu'il a intériorisées pour pouvoir acquérir graduellement toutes les irrégularités, notamment de la conjugaison des verbes.

Après 6 ans 6 mois, bien que la grande majorité des subtilités de la syntaxe et de la morphosyntaxe soient acquises, il reste du chemin à parcourir à l'enfant pour observer une maturité semblable à celle de l'adulte dans ce domaine.

En effet, l'accord sujet-verbe n'est pas automatisé avant 8 ans (Thodardottir et al., 2007, cités par Daviault, 2011). Les premières phrases passives ne font pas leur apparition avant 8/9 ans.

Des difficultés persistent jusqu'à 9/10 ans pour concevoir qu'on peut décrire une succession d'événements sans nécessairement respecter l'ordre dans lequel ils sont produits.

Certains auteurs évoquent des différences entre les filles et les garçons dans l'acquisition de la morphosyntaxe en avançant l'argument que le cerveau féminin est moins latéralisé à gauche pour les fonctions langagières (Boysson-Bardiès, 2003).

La grande majorité des études montre une plus grande fréquence des troubles du langage oral et écrit chez les garçons. D'après l'étude sur 5701 sujets de St

Sauver et al. (2001), citée par Chevrie-Muller et al. (2007), les facteurs de risque de troubles du langage oral ne sont pas les mêmes selon le sexe.

- Chez les filles : faible poids de naissance, faible niveau d'étude de la mère et effet protecteur d'un âge du père supérieur à 35 ans à la naissance de l'enfant.
- Chez les garçons : faible niveau d'étude du père uniquement (Chevrie-Muller et al., 2007).

Cependant, d'après Rondal et al. (1999), les fillettes de moins de 3 ans vocaliseraient plus que les garçons, leur syntaxe serait jugée plus complexe. Les études à ce sujet montrent que lorsqu'il y a une différence entre les sexes lors de tests de langage (dans la moitié seulement des cas), cette différence est plus souvent en faveur des filles. Ces rares différences s'estompent néanmoins après 3 ans.

Parisse et al. (2004) mettent en évidence qu'évaluer le développement morphosyntaxique ne devient possible qu'au moment où les enfants produisent des énoncés avec des combinaisons de formes lexicales.

Il existe différentes méthodes pour évaluer le niveau de développement syntaxique. En l'occurrence, celle utilisée à titre indicatif dans l'outil ECLA est la L.M.Ph (Longueur Moyenne de Phrases), qui s'obtient en divisant le nombre de mots par le nombre de phrases. Chaque mot de la phrase est compté, à l'exception du sujet redoublé, des interjections et des locutions introductives (Dubus et al., 2008). Le tableau suivant (Tableau I) fait état des moyennes observées selon les âges :

3 ans 6	4 ans	4 ans 6	5 ans	5 ans 6	6 ans
5.1	5.6	6	6.5	6.7	7.2

Tableau I : L.M.Ph aux différents âges de l'outil ECLA, (Dubus et al., 2008).

A noter qu'un énoncé peut être long et mal construit : "*a petit fille elle tombée dans brouette, papy Martin !*" ou plus court et syntaxiquement plus complexe "quel camion voudrais-tu ?". La longueur d'un énoncé n'en détermine pas nécessairement la complexité (Daviault, 2011).

Présentation de l'analyse de complexité morphosyntaxique proposée par l'outil ECLA.

Les critères que nous verrons ici sont ceux proposés dans le livret ECLA pour analyser les différentes productions de l'enfant dans l'épreuve "Expression verbale".

Il y a quatre types d'énoncés à distinguer :

- les énoncés non côtés, lorsqu'ils sont inintelligibles

- les "non-phrases", qui ne sont pas concernées par le comptage des mots.

Elles regroupent les mots-phrases (mots isolés, ou énumérations) et les énoncés incorrects, soit qui ne comportent aucun verbe, soit dont le sens est jugé " trop altéré par une transgression de la grammaire"

- les énoncés corrects (qui constitueront les phrases de type A, B, C et D) ;

- les énoncés dits "tolérés", lorsqu'ils comportent des erreurs jugées mineures de nature syntaxique ou morphosyntaxique (qui constitueront les phrases de type A', B', C' et D').

Les erreurs d'ordre lexical (choix de mots sémantiquement proches, comme "pingouin" pour "canard" par exemple), phonologique (déformations, bégaiement), ou encore les particularités usuelles de l'oral (redoublement du sujet, omission ou contraction de certains mots), ne sont pas pénalisées et maintiennent l'énoncé dans sa catégorie.

• Type A : phrases simples sans expansion

Ce sont les phrases de type "sujet + verbe", introduites ou non par une locution telle que " y'a", "c'est", "là" ou "voilà".

Ces phrases basculent dans la catégorie A' dès lors qu'il y a une erreur comme une faute de genre.

• Type B : phrases simples avec expansion directe

Cette expansion peut être un COD (Complément d'Objet Direct), un adjectif, un adverbe, un verbe, ou une citation brève.

La phrase passe dans la catégorie B' si l'on constate entre autres une erreur dans l'utilisation du genre, du nombre, de l'ordre des mots, ou l'emploi maladroit d'un adverbe, d'un adjectif.

• **Type C : phrases simples à expansion indirecte (introduite par une préposition ou locution prépositive)**

L'expansion peut avoir différentes fonctions : celle de COI (Complément d'Objet Indirect), de CDN (Complément Du Nom), CC (Complément Circonstanciel). Ce peut être un nom, un pronom ou un verbe à l'infinitif.

Les énoncés tolérés dans la catégorie C' sont, par exemple, ceux comportant des erreurs de contraction entre la préposition et l'article, l'emploi de la mauvaise préposition, une erreur de conjugaison du verbe ou encore l'ajout d'un mot inutile.

• **Type D : phrases complexes**

Ces phrases peuvent comprendre deux propositions coordonnées (par une conjonction ou une proposition coordonnante), subordonnées (relatives, conjonctives, infinitives ou interrogatives indirectes). Entre dans cette catégorie également le discours rapporté en citation directe.

Les phrases complexes sont cotées D' lorsqu'il y a erreur dans la conjugaison du verbe, dans le choix de la conjonction ou quand, par exemple, un petit mot est omis (Dubus et al., 2008).

Buts et hypothèses

Objectifs du mémoire

Le but de notre mémoire est d'apporter une analyse plus complète des productions des enfants, transcrites dans l'épreuve "Expression verbale" de l'outil de dépistage ECLA afin de :

1) Créer une grille d'analyse

Celle-ci aura pour but de mettre en évidence des éléments linguistiques syntaxiques et morphologiques présents ou erronés dans les corpus d'enfants "fragiles" et "en difficulté".

2) Dégager des profils d'enfants "fragiles"

Ces profils seront établis au moyen de l'analyse statistique des données mises en évidence par la grille.

3) Réaliser des vidéos

Celles-ci illustreront les productions d'enfants "fragiles" lors de passations d'ECLA pour les différentes tranches d'âges, afin de contribuer à la formation des intervenants en prévention des troubles du langage oral et écrit.

Par ailleurs, il nous apparaissait essentiel que notre travail s'inscrive dans la continuité du protocole ECLA, afin non seulement de fournir plus d'éléments d'analyse, mais aussi d'apporter des exemples concrets de productions d'enfants "fragiles" aux professionnels participant à l'action Com'ens.

Hypothèses de départ

Avant de débiter l'analyse des corpus, nous avons posé plusieurs hypothèses à vérifier lors de notre expérimentation :

- 1) Il est possible de dégager des profils langagiers d'enfants "fragiles" à l'aide d'une grille d'analyse des corpus de passation de l'outil ECLA.
- 2) Les enfants "en difficulté" sont plutôt pénalisés au niveau de la syntaxe, alors que les enfants "fragiles" le sont au niveau de la morphologie.
- 3) Il n'y a pas de différence significative entre les corpus des filles et ceux des garçons.
- 4) Des productions identiques peuvent aboutir à un résultat différent ("normal", "fragile" ou "en difficulté") en fonction de la cotation appliquée, soit celle correspondant à l'âge réel de l'enfant, soit celle des tranches d'âges avoisinantes.
- 5) Les profils dégagés et la Longueur Moyenne de Phrases (LMPH) sont corrélés.

Sujets, matériel et méthode

Les corpus

Réunion d'un maximum de corpus

Afin de réaliser notre étude, il nous a fallu réunir un maximum de corpus d'enfants ayant passé ECLA.

127 corpus issus de l'étalonnage de l'outil ECLA nous ont été remis par nos maîtres de mémoire, Mesdames Lemoine et Lesage, elles-mêmes auteurs.

Pour multiplier le nombre de corpus et ainsi donner plus de poids à notre étude, nous avons contacté environ 40 écoles de la métropole Lilloise, soit par téléphone soit par mail (dont le modèle figure en Annexe 3, p. A9), afin de leur demander si elles avaient déjà fait passer ECLA. Si oui, nous leur avons demandé s'il était possible de récupérer les corpus, si non, nous leur avons proposé d'intervenir sur place afin de faire passer ECLA aux enfants. Seules 19 écoles ont répondu et parmi elles, 3 ont bien voulu nous recevoir. A cette occasion, nous avons récupéré 15 corpus dans l'une des écoles maternelles. Puis nous avons réalisés nous-même 17 autres passations filmées ou enregistrées (audio) dans une deuxième école maternelle de Lille. La troisième école n'a finalement pas donné suite.

De plus, 4 corpus avec enregistrement audio nous ont été transmis par deux étudiantes en 4ème année d'orthophonie ayant fait passer ECLA dans une école maternelle Lilloise pour les besoins de leur mémoire de fin d'études.

En parallèle, tout au long de l'année, nous avons fait passer à nous deux 24 fois ECLA dans des cabinets d'orthophonie, en libéral, sur nos lieux de stages, à Lille, Loos, Lambersart, Fives, Cappelle en Pevele et Villeneuve d'Ascq.

L'ensemble de ces démarches nous a permis de collecter un total de 181 corpus de l'épreuve d'Expression et de Compréhension. L'épreuve de Communication étant réalisée par les enseignants exclusivement, certains livrets de passation en sont dépourvus.

Critères d'inclusion et d'exclusion pour les corpus

Pour atteindre nos objectifs et expérimenter nos hypothèses, il nous a fallu sélectionner les corpus les plus pertinents, donc définir des critères d'inclusion et d'exclusion.

Nos critères d'inclusion et d'exclusion se sont limités au résultat à l'épreuve d'Expression d'ECLA : nous avons inclus à notre étude les corpus dont le résultat est "fragile" ou "en difficulté", et exclu les corpus ayant un résultat "normal". Nous avons divisés en deux groupes les corpus récupérés selon leur résultat en Expression, puis triés par tranche d'âge de 6 mois en 6 mois comme étalonné dans l'outil ECLA de 3 ans 6 mois à 4 ans, de 4 ans à 4 ans 6 mois, de 4 ans 6 mois à 5 ans, de 5 ans à 5 ans 6 mois, de 5 ans 6 mois à 6 ans, de 6 ans à 6 ans 6 mois.

Établissement d'une grille d'analyse intra corpus

Pour rendre compte le plus fidèlement possible des compétences syntaxiques et morphologiques de chaque enfant, nous avons établi une grille d'analyse intra corpus. Étant donné le nombre de corpus à notre disposition, nous avons souhaité la rendre la plus objective possible de manière à gommer au maximum les variations inter-examineur. Une grille différente est proposée pour chaque tranche d'âge définie par ECLA, soit 6 grilles au total, réalisées sur le logiciel Open Office Calc. Les différents critères sont identiques, mais le calcul des résultats en Expression apparaît automatiquement pour chaque grille, en fonction des valeurs étalonnées par l'outil. Un exemple de grille remplie est disponible en annexe (Annexe 4 p. A10).

Afin de déterminer quels critères apparaîtront dans notre grille, nous avons suivi la trame proposée par le livret examinateur d'ECLA. Quand cela a été possible, un exemple a été joint au critère pour faciliter le remplissage. Comme illustré dans les tableaux suivants (Tableaux II à V), nous avons fait apparaître en couleur les éléments relevant des compétences syntaxiques, c'est à dire la structure même de la phrase, soit une phrase de type A-A' (en orange), B-B' (en bleu), C-C' (en violet) et D-D' (en jaune).

Nous avons ensuite explicité les composantes de chacune, soit les éléments syntaxiques présents dans les corpus des enfants :

Sujet
Déterminant
Verbe (V1)

Tableau II : Les composantes d'une phrase simple (Annexe 4, p. A10)

COD « la maîtresse coupe <u>le gâteau</u> »
Adjectif présent « la souris est <u>contente</u> » « le <u>petit</u> canard pleure »
Adverbe présent « il mange <u>beaucoup</u> » « il est <u>là</u> »
Citation brève présente « <u>la maîtresse dit "oh "</u> »

Tableau III : Les expansions directes (Annexe 4, p. A10)

COI ou Complément d'attribution « elle parle <u>à la souris</u> » « elle <u>leur</u> lit une histoire »
Complément circonstanciel
CC de lieu « il monte <u>sur le toboggan</u> »
CC de manière « il descend <u>comme ça</u> »
CC de but « elle coupe un morceau <u>pour le loup</u> »
CC de moyen « il mange <u>avec sa cuiller</u> »
CDN « elle touche une flaque <u>d'eau</u> »
→ Introduit par une préposition (à, après, avant, avec, chez, contre, dans, de, en, entre, malgré, parmi, par, pour, sans, selon, sous, sur, vers...)
→ Introduit par une locution prépositive (en train de, au-dessus de, grâce à, jusqu'à...)
→ Introduit par un adjectif (plein, sauf)

Tableau IV : Les expansions indirectes (Annexe 4, p. A10)

Autre verbe (V2)
Subordonnée relative (qui, que, quoi, dont, où, lequel et composés)
Subordonnée conjonctive (si, comme, quand, que et composés -parce que, après que-)
Interrogative indirecte (pourquoi, comment) « <u>on ne sait pas comment il est tombé</u> »
2 idées distinctes (2 verbes conjugués, 1 conjugué + 1 infinitif, 1 conjugué + 1 gérondif) « je vois le chat <u>glisser sur le toboggan</u> » « elle mange son gâteau <u>en courant</u> »
→ Coordinées (conjonction)
→ Assemblées par une préposition Coordinante (avant, après, puis...)
→ Juxtaposées
Discours rapporté en citation directe « la maîtresse dit ' <u>C'est pas grave</u> ' »

Tableau V : Les éléments d'une phrase complexe (Annexe 4, p. A10)

Sous chaque critère en couleur, nous en avons inséré d'autres permettant de relever des erreurs de nature morphologique, syntaxique et lexicale. Ces critères, illustrés dans les tableaux suivants (Tableaux VI à IX), sont ceux faisant l'objet de tolérances dans les phrases notées "prime" dans la cotation d'ECLA:

Sujet absent « <i>renversé le verre</i> »
Erreur lexicale (non pénalisée) « pingouin » pour « canard »
Erreur de genre pour le pronom « la souris, <i>il</i> marche »
Erreur de genre pour le nom « c'est <i>une</i> gâteau »
Erreur de nombre pour le nom « il prend <i>les</i> voiture »
Déterminant absent « y'a <i>gâteau</i> »
Erreur d'accord V1 « les enfants <i>boit</i> »
V1 non conjugué alors qu'il devrait l'être
Régularisation V1 « <i>prenez</i> du gâteau » « il <i>couri</i> »
Terme inapproprié phrase simple

Tableau VI : Tolérances pour les phrases de Type A, B, C et D (Annexe 4, p. A10)

Terme inapproprié Exp Dir « <i>le lapin s'est gros cogné</i> »
Erreur position « <i>le lapin petit il pleure</i> »
Régularisation sur Exp Dir « ils font des <i>travails</i> »
Erreur genre/nombre ou accord sur l'Exp Dir « il prend <i>le</i> voiture » « elle est <i>assis</i> »
Oubli d'un mot dans phrase type B

Tableau VII : Tolérances pour les phrases de Type B, C et D (Annexe 4, p. A10)

Erreur contraction du/au « c'est <i>l'anniversaire de le</i> canard »
Terme inapproprié Exp Indir « la souris <i>est mouillée dans sa robe</i> » « tout le monde regarde <i>sauf pas lui</i> »
Oubli d'un mot dans phrase type C « il a tombé sa cuiller par terre »

Tableau VIII : Tolérances pour les phrases de Type C et D (Annexe 4, p. A10)

Erreur d'accord V2
Régularisation V2
V2 non conjugué alors qu'il devrait l'être
Terme inapproprié V2
Régularisation sur phrase complexe
Erreur de négation
Oubli d'un mot dans phrase type D
Terme inapproprié phrase complexe

Tableau IX : Tolérances pour les phrases de Type D (Annexe 4, p. A10)

Ainsi, en remplissant la grille pour une phrase, si l'on coche uniquement des critères en orange, on obtient une phrase de type A. Si des erreurs sont relevées sur ces critères, on renseigne le type d'erreur et on obtient une phrase de type A'. Il en va de même pour les autres couleurs : dès lors qu'un critère en couleur est coché, cela nous renseigne sur **le type de phrase**. Dès lors qu'une erreur est relevée, la phrase sera notée d'un "**prime**" car avec tolérance. Des exceptions subsistent : le

bégaiement, les erreurs de parole ou purement lexicales faites sur les sujets sémantiquement proches (par exemple "pingouin" à la place de "canard") ne sont pas pénalisées par l'outil ECLA.

A l'issue de chaque phrase, dans les critères indiqués en rouge (Tableau X), il faudra renseigner de quel type de phrase il s'agit pour récapituler clairement la cotation :

Phrase type A	(S+V)
Phrase type A'	(idem avec tolérance)
Phrase type B	(S+V+ExpDir)
Phrase type B'	(idem avec tolérance)
Phrase type C	(S+V+ExpIndir)
Phrase type C'	(idem avec tolérance)
Phrase type D	(phrase complexe)
Phrase type D'	(idem avec tolérance)

Tableau X : Type de phrase (Annexe 4, p. A10)

Des cases sont prévues pour les phrases inacceptables (Tableau XI) : il faut renseigner parmi quatre critères ce qui ne convenait pas dans la production.

Inacceptable
Mot isolé
Absence de verbe
Énumération sans verbe
Pas de sens

Tableau XI : Phrases inacceptables (Annexe 4, p. A10)

Certaines cases se remplissent manuellement, d'autres sont calculées de manière automatique. Nous commençons par renseigner manuellement tout en haut de la grille le numéro de corpus (ou une lettre pour les enfants que nous avons filmés), ainsi que leur sexe, leur âge et leur classe.

Pour l'analyse morphosyntaxique du corpus, la grille se remplit en marquant d'un "1" la présence, et en laissant la case vide pour signifier l'absence de chaque critère dans la phrase analysée (marquer d'un "0" aurait été une perte de temps). On n'inscrit donc jamais "2" ou plus, même si le critère est présent plusieurs fois au sein de la même phrase. Les critères sélectionnés se lisent verticalement (un critère par ligne). Horizontalement, une colonne est prévue par phrase du corpus (numérotées de 1 à 15, puis de nouveau de 1 à 15 comme dans le livret ECLA pour une meilleure lisibilité). Il faut remplir manuellement les différents critères phrase par phrase. Une fois les critères remplis pour une phrase et le choix du type de phrase fait, il faut reporter le nombre de mots dans la ligne jaune en bas de la grille.

Exemple pour la phrase "c'est l'anniversaire de le canard": on coche 1 dans les cases colorées "Sujet", "Déterminant", "Verbe", "COI", "Introduit par une préposition". Le violet étant la dernière couleur cochée, on sait que la phrase est cotée de type C. On coche ensuite la case "Erreur de contraction du/au". Cette tolérance renseigne le "prime" de la phrase. Il reste donc à notifier "1" dans la case "Phrase de type C". Dans la dernière ligne (en jaune), on renseigne le "nombre de mots" dans la phrase (ici 7 mots). On peut ensuite passer à la phrase suivante. Une colonne en gris foncé a été ajoutée à la grille en Annexe 4, p. A10 pour illustrer cet exemple.

Une fois toutes les phrases analysées, il reste à renseigner manuellement :

- en haut de la grille, le "Nombre de phrases où les mots ne sont pas dans l'ordre"
- tout en bas de la grille, les résultats obtenus en Communication et en Compréhension (la grille ne répertoriant les résultats qu'en Expression).

Un petit tableau (illustré dans le Tableau XII) se situe sous la grille avec un code couleur pour les résultats finaux : orange pour "en difficulté", jaune pour "fragile" et vert pour "normal". Il faut remplir manuellement "1" dans la case correspondant au résultat pour les épreuves de Communication et de Compréhension. Nous avons noté "x" (ou "non renseigné") notamment pour l'épreuve de Communication, lorsque l'enseignant n'a pu évaluer l'enfant.

Communication				1
Compréhension				1

Tableau XII : Exemple de résultats aux épreuves Communication et Compréhension (Annexe 4, p. A10)

Comme indiqué plus haut, certains calculs se font automatiquement dans la grille. C'est le cas du total de chaque critère ainsi que de leur pourcentage (dans les deux dernières colonnes, en rouge). C'est également le cas, au-dessus de la grille :

- du nombre total T de productions (phrases + non phrases)
- du nombre total d'erreurs
- de la longueur moyenne de phrases (LMPH).

Sous la grille, on peut lire automatiquement les données à calculer initialement dans ECLA, soit le nombre de phrases (Ph), le pourcentage de phrases, ainsi que les pourcentages de phrases ABCD, B'BC'CD'D, BCD, C'CD'D, CD, D'D et D.

On y trouve le tableau récapitulatif pour chaque donnée, le caractère "difficulté" (en orange), "fragile" (en jaune), ou "normal" (en vert). Ces valeurs pourront être retranscrites dans la feuille de passation ECLA. A sa gauche, la première colonne de chiffres renseigne automatiquement sur le nombre total de ces phrases dans le corpus. La seconde colonne donne le pourcentage. Les valeurs renseignées dans les deux colonnes à droite ne sont pas à prendre en compte, car il s'agit de la fourchette de fragilité par tranche d'âge permettant le calcul automatique du résultat.

Le score global s'affiche en dessous, puis le tableau (illustré dans le Tableau XIII) renseigne le caractère : en difficulté / fragile / normal en Expression.

1. % phrases	80			75	88
2. ABCD	10 67			56	70
3. B'BC'CD'D	8 53			45	61
4. BCD	6 40			35	48
5. C'CD'D	3 20			14	24
6. CD	3 20			8	18
7. D'D	1 7				
8. D	1 7				

Score global : $16 - (2 * \text{nb Difficulté}) - \text{nb Fragile} =$	11			9	12
--	----	--	--	---	----

Tableau XIII : Exemple de résultats à l'épreuve Expression (Annexe 4, p. A10)

Cette grille nous permet ainsi de répertorier toutes les valeurs nécessaires à l'établissement d'une étude statistique des corpus. Il faut compter 10 minutes environ pour la remplir, avec un corpus de 15 phrases.

Etablissement d'un tableau d'analyse inter corpus

Une fois les 181 corpus analysés à l'aide de notre grille, nous avons rassemblé les données récoltées dans un même tableau, grâce au logiciel Microsoft Excel. Ainsi, nous obtenons une ligne par corpus et non plus une ligne par phrase produite. Les mêmes critères sont présentés, mais cette fois avec les **pourcentages obtenus dans le corpus entier** de chaque enfant. Dans ce tableau, rappelons que nous avons choisi de présenter uniquement les résultats des enfants ayant obtenu un score en Expression "fragile" ou "en difficulté". Les résultats "normaux", non

pertinents, sont écartés. Ce tableau n'est pas présenté dans le mémoire, le nombre de pages étant trop élevé (56 pages), les données ont ainsi été réduites en moyennes et réorganisées comme nous le verrons ultérieurement.

Afin de faciliter les calculs ultérieurs et le croisement des données, nous avons noté certains critères de la manière suivante (Tableau XIV) :

Critère	Code utilisé dans le tableau
Sexe	Masculin = 1 Féminin = 0
Age	Renseigné en mois
Tranche d'âge définie par le outil	3 ans 6 à 4 ans = 1 4 ans à 4 ans 6 = 2 4 ans 6 à 5 ans = 3 5 ans à 5 ans 6 = 4 5 ans 6 à 6 ans = 5 6 ans à 6 ans 6 = 6
Classe scolaire	PSM = 1 MSM = 2 GSM = 3 CP = 4
Résultat en Communication, Compréhension et Expression	En difficulté = 0 Fragile = 1 Normal = 2

Tableau XIV : Codes utilisés dans le tableau statistique

A la lumière des données théoriques exposées en première partie, nous avons découpé artificiellement en 4 catégories les différents critères en fonction de leur nature.

Pour la première catégorie, nous avons sélectionné ceux qui relèvent de la syntaxe. Ils sont à considérer comme éléments positifs, dans le sens où les pourcentages calculés correspondent aux constructions syntaxiques présentes dans les corpus et utilisées par les sujets. C'est la seule catégorie où un pourcentage élevé est le témoin d'éléments maîtrisés par l'enfant.

Pour les trois suivantes, nous avons procédé à un classement des erreurs (éléments négatifs) en fonction de leur nature syntaxique, morphologique ou lexicale. Le pourcentage indique le volume d'erreurs produites. Le tableau ci-dessous (Tableau XV) fait état de ce classement. Les erreurs dites "lexicales" sont à rattacher à la morphologie puisqu'elles concernent des termes inappropriés. Distinguées ici pour faciliter le découpage, elles sont à envisager conjointement car elles relèvent parfois de difficultés lexicales mais aussi souvent d'une mauvaise maîtrise de la morphologie dérivationnelle.

Éléments syntaxiques présents	Erreurs syntaxiques	Erreurs morphologiques	Erreurs lexicales
<u>Phrases simples A/A' :</u> -LMPH -Sujet -Déterminant -Verbe (V1)	-Phrase inacceptable (inac) car verbe absent ou énumération sans verbe	-Erreur de genre pour le pronom -Erreur de genre / nombre dans la phrase simple	-Phrase inacceptable (inac) car pas de sens -Erreur lexicale sur le sujet (non pénalisée par l'outil ECLA lorsqu'il s'agit de sujets sémantiquement proches)
<u>Phrases avec expansion directe B/B' :</u> -COD -Adjectif -Adverbe -Citation brève	-Sujet absent -Déterminant absent	-Erreur d'accord sur V1, V1 non conjugué alors qu'il devrait l'être, régularisation ou erreur de conjugaison sur V1	-Terme inapproprié dans une phrase simple
<u>Phrases avec expansion indirecte C/C' :</u> -COI ou Complément d'attribution -Complément circonstanciel (de lieu, de manière, de but, de moyen) -Complément du nom (CDN) -Préposition -Locution prépositive -Adjectif (plein, sauf)	-Erreur de position -Oubli d'un mot dans une phrase avec expansion directe	-Régularisation sur l'expansion directe -Erreur de genre / nombre sur l'expansion indirecte -Erreur contraction du/au	-Terme inapproprié dans une phrase avec expansion directe
<u>Phrases complexes D/D' :</u> -Autre verbe (V2) -Subordonnée relative -Subordonnée conjonctive -Interrogative indirecte 2 idées distinctes -Phrases assemblées par une conjonction de coordination, une préposition coordonnante -Phrases juxtaposées -Discours rapporté en citation directe	-Oubli d'un mot dans une phrase avec expansion indirecte -Oubli d'un mot dans une phrase complexe	-Erreur d'accord sur V2, régularisation ou erreur de conjugaison sur V2, V2 non conjugué alors qu'il devrait l'être -Erreur de régularisation -Erreur de négation	-Terme inapproprié dans une phrase avec expansion indirecte -Terme inapproprié pour V2 -Terme inapproprié dans la phrase complexe

Tableau XV: Classement des critères positifs et négatifs.

Rappelons que chaque phrase de type B/B', C/C', D/D' peut contenir des erreurs classées dans les types de phrases inférieurs. En effet, une phrase peut être cotée C' parce qu'elle contient des éléments syntaxiques relevant du type C (ex : un complément du nom) malgré des erreurs relatives aux éléments constitutifs d'une phrase simple (ex : un oubli de déterminant). Chacun des éléments des 3 colonnes d'erreurs est à prendre en compte dans les types de phrases de niveau supérieur.

Méthode statistique utilisée

Comme détaillé plus haut, nous comptabilisons un nombre suffisant de corpus pour permettre une analyse statistique sérieuse, s'il est considéré dans sa totalité.

Ne pas différencier les corpus en fonction notamment de l'âge des sujets serait néanmoins un non sens dans le cadre de cette étude, étant données les différences exposées en première partie au niveau morphosyntaxique entre les enfants de 3 à 6 ans. Le volume de corpus diminue donc considérablement lorsque nous les répartissons en 6 tranches d'âge établies par l'outil ECLA. Seules des analyses statistiques descriptives sont alors réalisables.

Pour plus de clarté, nous souhaitons expliquer le vocabulaire employé dans cette partie. Ainsi, ce que nous entendons par "grille" désigne celle créée pour l'analyse intra corpus, exposée dans la partie précédente, alors que "tableau statistique" désigne le rassemblement des données en vue de l'analyse inter corpus qui suit. Le terme générique "critères" fait référence à l'ensemble des points détaillés dans les éléments syntaxiques et erreurs syntaxiques, morphologiques et lexicales, mis en évidence dans la grille. Lorsque nous employons "Expression" avec une majuscule, nous évoquons l'épreuve d'Expression d'ECLA. Nous utilisons "résultat" pour distinguer normal / fragile / en difficulté, et "score" lorsqu'il s'agit de chiffres.

Afin de vérifier nos hypothèses, il nous faut comparer les différents pourcentages en fonction de l'âge, du type d'erreurs produites, du résultat, du score (entre 0 et 12) en Expression, du sexe ainsi que de la longueur moyenne de phrases. Il faut également comparer les différents résultats afin de vérifier s'ils correspondent à un autre résultat selon l'âge.

Nous souhaitons mettre au point une méthode qui dégage des profils au sein des sujets "fragiles" et comprendre ce qui différencie les enfants dits "fragiles" de ceux dits "en difficulté". Il nous a semblé intéressant, pour étayer notre étude, de présenter à titre indicatif les profils des sujets "en difficulté", afin de mieux appréhender les éléments qui différencient ces deux populations et connaître ce qui les fait "basculer" d'un groupe à l'autre. Nous avons comparé dans un premier temps l'ensemble des corpus de chaque groupe, pour nous intéresser finalement à la "frontière" entre les deux. Une fois le tableau statistique complété avec les données répertoriées par les grilles d'analyse des corpus, il est nécessaire de trier les

populations pour les comparer entre elles, selon les critères choisis. Nous avons composé différents groupes d'enfants en fonction de leur âge, de leur résultat et score en Expression, ainsi que de la nature de leurs erreurs.

- **L'âge** : nous avons procédé à un tri en fonction de l'âge des sujets. Afin d'obtenir des résultats les plus significatifs possibles, nous avons pris le parti de regrouper les tranches d'âge par deux, augmentant ainsi le nombre de corpus par groupe. Nous obtenons 3 groupes : âges **1 et 2** (soit de 3 ans 6 à 4 ans 6), âges **3 et 4** (soit de 4 ans 6 à 5 ans 6) et âges **5 et 6** (soit de 5 ans 6 à 6 ans 6).
- **Le score en Expression** : les pourcentages des enfants aux différents critères ont été répartis en plusieurs groupes en fonction de leur score en Expression. 9 groupes sont créés, en fonction du score global en expression :
 - pour les enfants "en difficulté", 5 groupes pour les scores de "moins de 5", mais également "5", "6", "7", "8"
 - pour les enfants "fragiles", 4 groupes au score de "9", "10", "11", et "12", "12" étant le score le plus proche du résultat "normal".
- **La nature des erreurs produites** : afin d'évaluer les caractéristiques morphosyntaxiques des erreurs produites par les enfants "fragiles" et "en difficulté", nous avons divisé les informations recueillies en 4 groupes, comme exposé précédemment : éléments syntaxiques présents, erreurs syntaxiques, erreurs morphologiques et erreurs lexicales.

Plusieurs tableaux statistiques ont ainsi été créés, permettant de calculer les moyennes des pourcentages de chaque critère pour chacun des sous-groupes formés. Ils ont ensuite été centralisés dans un tableau statistique unique afin d'y lire les moyennes calculées. Ce tableau, dont la structure est présentée ci-dessous (Tableau XVI), est composé de cinq points : les données des enfants "Fragiles" (1), celles des enfants "En difficulté" (2), la comparaison "Fragiles vs En difficulté" (3), les "Scores 8 et 9" (4) (pour la frontière entre "Fragiles" et "En difficulté"), et les "Garçons vs Filles" (5).

	Critères du tableau statistique	Informations générales	Éléments syntaxiques	Erreurs syntaxiques	Erreurs lexicales	Erreurs morphologiques
1. Fragiles	Score en fonction de l'âge Age en fonction du score	Moyennes pour chaque sous-groupe constitué				
2. En difficulté	Score en fonction de l'âge Age en fonction du score					
3. Fragiles vs En difficulté	Résultat en fonction de l'âge Age en fonction du résultat					
4. Scores 8 et 9	Score en fonction de l'âge Age en fonction du score					
5. Garçons vs Filles	Score en fonction du sexe Sexe en fonction du score					

Tableau XVI : Structure du tableau statistique réalisé pour la comparaison des données.

"Fragiles" (1), "En difficulté" (2), "Fragiles vs En difficulté" (3) :

Pour pallier le petit nombre de corpus une fois la division en sous-groupes effectuée, les résultats sont additionnés pour les groupes dont le score en Expression est de "5" et "6", "7" et "8", "9" et "10" et de même pour les groupes "11" et "12". Rappelons que les tranches d'âge sont également regroupées deux par deux (1 et 2, 3 et 4, 5 et 6).

Nous réalisons en (1) une comparaison entre les sujets "fragiles", puis en (2) au sein des sujets "en difficulté". Nous souhaitons ainsi dégager des profils au sein de ces deux groupes. Enfin, en (3), nous confrontons les deux tableaux (1 et 2) afin d'obtenir une comparaison des enfants de ces deux populations en fonction de tous les critères décrits.

Au sein de la même tranche d'âge, on trouve les moyennes différentes correspondant aux 4 résultats possibles en Expression pour les enfants "fragiles", et 4 également pour les enfants "en difficulté". Les pourcentages correspondant au score "moins de 5" sont indiqués à titre informatif.

"Score 8 et 9" (4), "Garçons vs Filles" (5) :

La suite du tableau est consacrée à la comparaison affinée des données récoltées pour les enfants ayant obtenu un score de 8 et de 9 en Expression, soit la frontière entre "fragile" et "en difficulté".

Enfin, un groupe "filles" ainsi qu'un groupe "garçons" ont été créés, divisant la population cible en deux. Nos recherches théoriques ayant montré que la différence entre les sexes est présente avant 3 ans et disparaît ensuite, nous avons souhaité comparer les deux sexes en fonction de leur âge afin de vérifier qu'il n'y avait pas de différence notable. Nous espérons de cette manière vérifier que le contenu des corpus des filles et des garçons est similaire, et ce, quel que soit leur âge.

Dans un premier temps, les moyennes doivent être comparées par "*Tranches d'âge en fonction du score en Expression*".

Les moyennes sont additionnées deux à deux pour Fragiles (1) et En difficulté (2) afin d'obtenir des résultats plus significatifs, et les deux cases dont la somme est la plus élevée sont colorées de la manière suivante :

- pour les critères positifs (éléments syntaxiques présents), les deux moyennes du groupe 9-10 ou 11-12 des enfants de même âge sont colorées en vert lorsque leur somme est la plus élevée

- pour les critères négatifs (erreurs syntaxiques, morphologiques et lexicales), les deux moyennes du groupe 9-10 ou 11-12 des enfants de même âge sont colorées en rouge lorsque leur somme est la plus élevée.

Pour les parties (3), (4), et (5), les moyennes ne sont qu'au nombre de deux (et non pas quatre) : moyennes globales des Fragiles et des En difficulté, score 8 et score 9, Garçons et Filles. Elles sont alors comparées l'une à l'autre, et la plus élevée des deux est colorée selon le même code couleur qu'explicité ci-dessus.

Lorsque des moyennes globales sont effectuées, elles sont surlignées en jaune dans le corps du tableau statistique.

Les couleurs sont ensuite reportées dans les lignes correspondant aux "*Scores en Expression en fonction des tranches d'âge*". Ainsi, elles indiquent bien le niveau du groupe en fonction de l'âge des enfants qui le composent, et permettent une vue par score ou par sexe plus globale.

C'est donc visuellement que nous escomptons dégager des profils au sein des enfants "fragiles", mais également au sein des enfants "en difficulté". Nous pourrions, grâce à ce tableau, voir si les cases colorées sont plus ou moins fréquentes selon l'âge, le score ou le résultat en Expression, le sexe, le type d'erreurs commises, ou les structures syntaxiques maîtrisées des groupes que nous avons ainsi formés.

Par la suite, pour vérifier si des productions identiques peuvent aboutir à un résultat différent en fonction de la cotation appliquée (soit celle correspondant à l'âge réel de l'enfant, soit celle des tranches d'âges avoisinantes), nous avons sélectionné 12 corpus : un par tranche d'âge "en difficulté" (soit 6 corpus) et un par tranche d'âge "fragile" (6 corpus également).

Pour chacun, nous avons choisi le corpus le plus représentatif de la moyenne du groupe : nous avons attribué un point à chaque fois qu'un corpus avait le résultat le plus proche de la moyenne du groupe pour chaque critère du tableau statistique. Le corpus ayant le plus de points tous critères confondus a été retenu. Nous avons alors soumis les résultats de chaque enfant retenu aux calculs automatiques de notre grille. Comme nous avons six grilles d'analyse, il nous a fallu transposer le contenu de chaque corpus d'une grille à une autre, portant sur une tranche d'âge différente, et observer la variation des résultats.

La LMPH constitue un de nos critères et est donc répertoriée dans notre tableau faisant état respectivement des données des enfants "fragiles" et "en difficulté" en fonction de leur âge. Pour observer ses variations en fonction des profils, nous procédons à un calcul de la moyenne pour chaque tranche d'âge et chaque score obtenu en Expression.

Nous souhaitons ainsi réaliser un tableau à double entrée : en colonne, on lit la LMPH âge par âge en fonction du score en Expression ("de moins de 5" à "12"), et en ligne on lit la LMPH obtenue selon le score en fonction de l'âge (tranches d'âge regroupées par deux).

Cette disposition des données permet de visualiser l'évolution de la LMPH selon ces deux critères, pour les enfants "fragiles" et les enfants "en difficulté".

Ainsi, toutes les données nécessaires pour répondre à nos hypothèses sont exploitées de la manière qui nous semble la plus adéquate.

Les vidéos

Pour apporter une illustration des productions d'enfants "fragiles" nous avons réalisé des vidéos de passations d'ECLA pour les différentes tranches d'âges. Le but est de contribuer à la formation des intervenants sur la prévention des troubles du langage oral et écrit.

Critères d'inclusion, d'exclusion pour les vidéos et description de la population choisie

Les critères objectifs d'inclusion des enfants choisis pour nos vidéos sont :

- de faire partie des tranches d'âge ciblées par ECLA
- d'obtenir le consentement écrit des parents autorisant leur enfant à être filmé
- de s'assurer de l'accord de l'enfant pour participer et faire une vidéo.

Le choix des enfants est quant à lui subjectif. Il est réalisé par l'enseignant de la classe, l'orthophoniste en libéral ou par nous, étudiantes. Les enfants filmés ont à priori des fragilités de structuration du langage portant plutôt sur la syntaxe et la morphologie. Nous avons aussi sélectionné les enfants selon leur âge. En effet, nous avons cherché à filmer des enfants de chaque tranche d'âge ciblée par ECLA.

Les critères d'exclusion des enfants ont été basés sur la structuration du langage. Ceux dont le langage semble correct mais ayant des difficultés de parole ou encore un trouble d'articulation n'ont pas été testés. Ces troubles ne sont pas pris en compte dans ECLA, ils ne nous ont donc pas semblé pertinents pour nos films. Il est arrivé en revanche que les enfants filmés présentent ces difficultés en plus de troubles du langage.

Nous avons ainsi réalisé 33 vidéos d'enfants. Certains parents ayant refusé l'autorisation de filmer, nous avons, avec leur accord verbal, pu réaliser, par défaut, des enregistrements audio des productions de leur enfant, soit 4 enregistrements audio en plus des vidéos.

Matériel utilisé, déroulement et conditions des passations

Avant toute chose, nous avons rédigé une lettre d'information ainsi qu'une autorisation de filmer à signer figurées en Annexes 5 et 6 p. A12 et A13. Une fois ces documents présentés et signés par les parents, nous avons expliqué aux enfants notre démarche, et leur avons systématiquement demandé s'ils étaient d'accord pour être filmés. Nous avons transmis les vidéos de leur enfant aux parents l'ayant demandé.

Les films sont réalisés à l'aide de nos téléphones portables (iPhone) et d'une tablette tactile (iPad). Les enfants ont souvent apprécié d'être filmés. Nous leur avons montré des extraits de leur passation quand ils en ont exprimé l'envie. Pour les cas où l'autorisation de filmer n'a pas été donnée, nous avons pu réaliser des enregistrements vocaux à l'aide du dictaphone présent sur nos téléphones portables.

Nous avons filmé des passations de l'outil ECLA dans une école Lilloise, au sein de deux classes de moyenne section, d'une classe de grande section et d'une classe de petite section de maternelle. Les corpus des derniers films, réalisés tard dans l'année, n'ont pas été pris en compte dans notre étude statistique.

Cette évaluation s'est déroulée sur trois matinées, dans le dortoir des maternelles. Chaque enfant était assis devant l'examineur, séparé par une table sur laquelle se trouvait la boîte ECLA, pendant qu'une autre personne filmait.

Chacune de notre côté, nous avons organisé des passations ECLA dans des cabinets d'orthophonie en libéral, et sur nos lieux de stage. Nous avons mené ces évaluations pendant que l'orthophoniste présent filmait les enfants au sein de son cabinet.

Sélection des vidéos pertinentes

Notre objectif est de sélectionner les vidéos des enfants "fragiles" les plus représentatifs possibles de leur tranche d'âge, puisque notre étude porte essentiellement sur ces enfants. Pour ce faire, nous avons choisi celles qui nous ont semblé être les plus pertinentes, en sélectionnant les captations des enfants au profil le plus proche possible de la norme. Nous avons retenu des vidéos d'enfants ne présentant, si possible, pas d'autres fragilités dans leur discours que celles portant

sur la syntaxe et la morphologie : ainsi, les enfants ayant un trouble d'articulation ont par exemple été éliminés si nous avons d'autres vidéos disponibles. Rappelons que l'objectif de ces vidéos est de sensibiliser les professionnels participant aux formations Com'ens. Ces derniers doivent idéalement être surpris que des productions si proches de la "normale" soient en réalité un signe d'alerte. Une telle prise de conscience permettrait qu'ils y prêtent une plus grande attention.

Nous avons utilisé le logiciel Freemake Video Converter pour permettre l'anonymisation des vidéos. Grâce à ce logiciel, nous avons pu couper les différents passages où le nom de l'enfant est cité. Dans les cas où l'anonymisation complète n'a pas été possible (si le lieu était trop reconnaissable, ou s'il y avait des documents présents sur le bureau portant des noms par exemple), les vidéos n'ont pas été retenues.

Ce logiciel Movie Maker a également été utilisé pour ajouter des sous-titres, pour permettre une transparence des productions de l'enfant.

Nous avons gravé les vidéos sur un DVD au format .avi ou mp4. On peut le lire avec le logiciel VLC.

Résultats

Les corpus

Suite à l'application de nos critères d'inclusion et d'exclusion des 181 corpus, 20 sont éliminés de notre étude car ils aboutissent à un résultat "normal". Nous obtenons ainsi un total de **161 corpus** répartis comme indiqué et illustré dans le tableau et les camemberts suivants (Tableau XVII) :

Sexe	Masculin Féminin	95 66	
Tranche d'âge définie par ECLA	3 ans 6 à 4 ans	26	Soit 64 corpus
	4 ans à 4 ans 6	38	
	4 ans 6 à 5 ans	27	Soit 48 corpus
	5 ans à 5 ans 6	21	
	5 ans 6 à 6 ans	26	Soit 49 corpus
	6 ans à 6 ans 6	23	
Résultat en Expression	Difficultés Fragile	62 99	

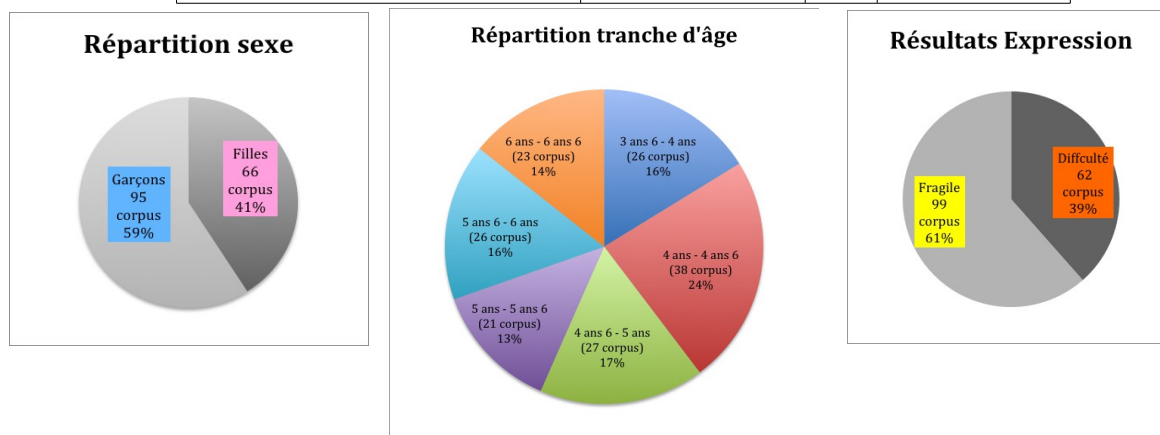


Tableau XVII: Répartition des 161 corpus disponibles

Des camemberts détaillant la répartition des enfants "fragiles" sont disponibles en Annexe 7 p. A14.

En comparant les résultats des enfants "fragiles" et "en difficulté", ainsi que les garçons et les filles en fonction de leur âge et/ou de leur score en Expression, il semble que des profils se dégagent.

Dans chaque profil présenté, nous n'indiquons pas les meilleurs résultats de la population par rapport à elle-même, mais bien par rapport aux autres auxquelles on la compare (rappelons que les comparaisons se font toujours entre enfants de mêmes tranches d'âge). Par exemple, si toutes les populations emploient préférentiellement les compléments circonstanciels de lieu, nous indiquons pour chacune d'elle les compléments circonstanciels plus présents dans leurs corpus que dans ceux des autres. Cela ne signifie pas qu'ils emploient ceux-là de préférence,

mais bien qu'ils l'emploient mieux que leurs pairs. Le tableau statistique rempli avec les pourcentages de tous les critères comparés est en Annexe 8 p. A15.

Certains critères d'analyse prévus en amont du remplissage de la grille ont été supprimés faute de pertinence : aucune "régularisation sur phrase complexe" ou "erreur d'accord sur verbe 2" n'a été trouvée dans les corpus. Dans le même esprit, l'item "nombre de phrases avec mots dans le désordre" qui permet de lire en haut de la grille le nombre d'"erreurs de position" a été écarté. Nous avons également choisi de retirer les pourcentages déjà calculés dans ECLA pour ne garder que les informations nouvelles.

Profils d'enfants "fragiles" et "en difficulté": répertoire de leurs lacunes en comparaison selon leur score

Les éléments syntaxiques présents dans les corpus étant des données "positives", nous avons dans les tableaux qui suivent (Tableaux XVIII, XIX et XX) (contrairement au tableau statistique en Annexe 8, p. A15) préféré les inverser afin d'en simplifier la lecture : ceux qui apparaissent pour chaque profil sont donc les moins employés dans les corpus, avec ou sans erreur.

Ainsi, ces tableaux constituent-ils un répertoire indicatif des notions à travailler en priorité avec un enfant de même profil. Par case, on lit tous les éléments relevés en quantité plus faible dans la population cible que dans la population à laquelle on la compare.

Les profils d'enfants "en difficulté" sont présentés concomitamment aux profils d'enfants "fragiles". La confrontation de ces données permet une visualisation plus significative de leurs différences. Après analyse de tous les critères, la comparaison en fonction du score et de l'âge est la plus pertinente pour dégager des profils.

Dans ces tableaux, la comparaison porte donc sur le score en Expression pour un même résultat : les enfants ayant obtenu **"5" ou "6"** sont comparés à ceux ayant obtenu **"7" ou "8"** et ceux ayant obtenu **"9" ou "10"** à ceux ayant obtenu **"11" ou "12"**. Les compléments circonstanciels (CC), apparaissent en gras lorsqu'ils sont le moins utilisés peu importe leur nature.

Chacun de ces trois tableaux (Tableaux XVIII, XXI et XXIV) est suivi de deux diagrammes (Tableaux XIX, XX, XXII, XXIII, XXV, XXVI) sur lesquels on peut voir l'occurrence dans leurs productions des différents types de phrases par tranche

d'âge. On peut voir dans chaque case les erreurs typiques de deux profils d'enfants "en difficulté" et de deux autres profils d'enfants "fragiles".

- **Entre 3 ans 6 mois et 4 ans 6 mois**

	En difficulté		Fragiles	
	5 et 6	7 et 8	9 et 10	11 et 12
Éléments syntaxiques moins présents que dans les corpus de l'autre population	Sujet Verbe 1 (V1) COD Adjectif Adverbe COI CC (lieu, manière) Expansion introduite par une préposition ou par une locution prépositive Discours rapporté en citation directe	Déterminant Citation brève CC (moyen) Verbe 2 (V2) Phrase complexe coordonnée ou juxtaposée	Sujet Déterminant Verbe 1 (V1) COD Citation brève COI CDN CC (lieu, but) Expansion introduite par préposition ou adjectif Verbe 2 (V2) Subordonnée relative Juxtaposition Discours rapporté en citation directe	Adjectif Adverbe CC (manière, moyen) Expansion introduite par locution prépositive Subordonnée conjonctive Phrases coordonnées par une conjonction de coordination
Erreurs syntaxiques (-)	Inac : avec absence de verbe ou énumération sans verbe Déterminant absent	Sujet absent Oubli de mot dans une phrase avec expansion directe ou indirecte	Inac : énumération sans verbe Sujet absent	Inac : absence de verbe Déterminant absent Erreur de position Oubli de mot dans une phrase avec expansion et dans une phrase complexe
Erreurs morphologiques (-)	Régularisation sur V1	Erreur de genre pour le pronom, le nom Erreur de nombre pour le nom Erreur d'accord V1 ou V1 non conjugué alors qu'il devrait l'être Erreur d'accord sur l'expansion indirecte Erreur de contraction du/au	Erreur de genre pronom Erreur d'accord V1 Régularisation ou erreur de conjugaison sur V1, sur l'expansion directe	Erreur de genre pour le nom V1 et V2 non conjugués alors qu'ils devraient l'être Erreur d'accord sur l'expansion indirecte Erreur de contraction du/au
Erreurs lexicales (-)		Inac : pas de sens Erreur lexicale sur le nom Terme inapproprié sur une phrase de type A, B, C ou sur V2	Inac : pas de sens Terme inapproprié sur une phrase de type A, B, C	Erreur lexicale sur le nom Terme inapproprié sur une phrase de type D

Tableau XVIII: Comparaison des lacunes en fonction du score pour les 3 ans 6 - 4 ans 6

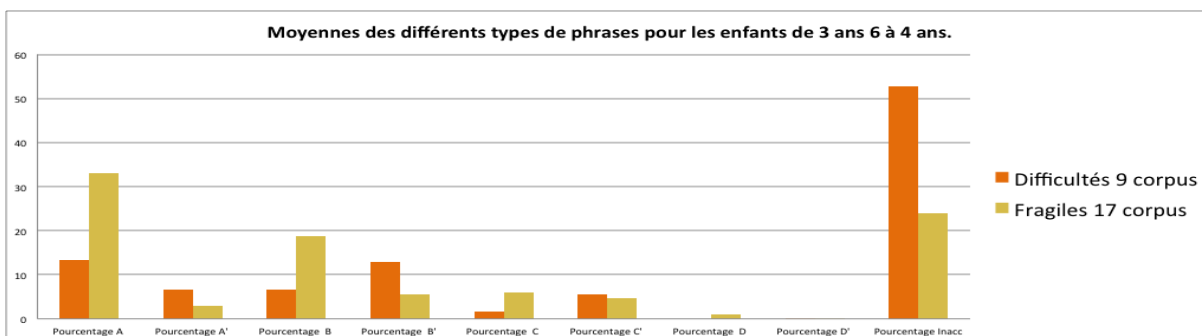


Tableau XIX : Occurrences des différents types de phrases chez les enfants "fragiles" et "en difficulté" entre 3 ans 6 et 4 ans

Occurrence chez les enfants "en difficulté" : Inacceptables, A, B', A', B, C', C

Occurrence chez les enfants "fragiles" : A, Inacceptables, B, C, B', C', A', D

Les enfants "en difficulté" produisent majoritairement des phrases inacceptables, soit bien souvent une absence de verbe ou des phrases qui n'ont pas de sens, ainsi que des phrases simples et avec expansion mais marquées d'erreurs.

Les enfants "fragiles" produisent en plus grand nombre des phrases simples, puis des phrases inacceptables où il manque encore le verbe. Ils maîtrisent les phrases à expansion (directe ou indirecte) qu'ils produisent le plus souvent sans erreur.

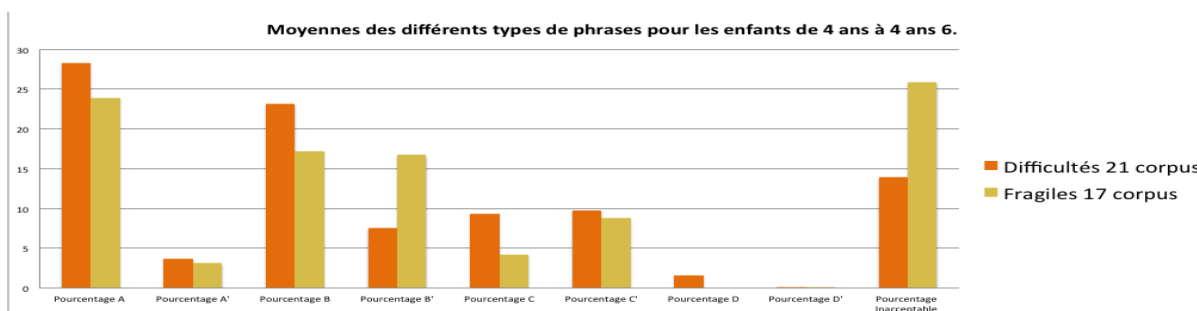


Tableau XX : Occurrences des différents types de phrases chez les enfants "fragiles" et "en difficulté" entre 4 ans et 4 ans 6

Occurrence chez les enfants "en difficulté" : Inacceptables, A, B, B' C', C, A'

Occurrence chez les enfants "fragiles" : A, B, Inacceptables, C', C, B', A', D

Les enfants "en difficulté" produisent non seulement des phrases inacceptables encore nombreuses, mais également des phrases simples et avec expansions directes sans erreur. Nous constatons que les phrases à expansion indirecte sont en cours d'apprentissage avec des erreurs moins nombreuses.

A l'inverse, **les enfants "fragiles"** produisent des phrases simples et à expansion directe en plus grand nombre que les phrases inacceptables. Les phrases à expansion indirecte sont de plus en plus utilisées et les erreurs moins fréquentes sur les phrases plus faciles.

• **Entre 4 ans 6 mois et 5 ans 6 mois**

	En difficulté		Fragiles	
	5-6	7-8	9-10	11-12
Eléments syntaxiques (-)	Sujet V1 COD COI CC (lieu) Expansion introduite par une préposition ou par une locution prépositive	Déterminant Adjectif Adverbe CC (but, moyen) CDN V2 Subordonnée relative Conjonction de coordination Discours rapporté en citation directe	Sujet V1 COD COI CC (lieu, but et moyen) CDN Expansion introduite par une préposition ou par un adjectif V2 Subordonnée relative, conjonctive et interrogative indirecte 2 idées distinctes Conjonction de coordination ou préposition coordonnante Juxtaposition	Déterminant Adjectif Adverbe Citation brève CC (manière) Expansion introduite par une locution prépositive Discours rapporté en citation directe
Erreurs syntaxiques (-)	Inac : énumération sans verbe Sujet et déterminant absents Erreur de position Oubli de mot dans une phrase complexe	Inac : absence de verbe Oubli de mot dans une phrase avec expansion indirecte	Inac : absence de verbe ou énumération sans verbe Sujet, déterminant absent Erreur de position	Oubli de mot dans une phrase avec expansion directe, indirecte ou complexe
Erreurs morphologiques (-)	Erreur de genre pour le pronom V1 non conjugué alors qu'il devrait l'être Régularisation ou erreur de conjugaison sur V1 et V2		Erreur de genre pour le pronom V1 non conjugué alors qu'il devrait l'être Erreur d'accord sur l'expansion indirecte	Erreur de genre et de nombre pour le nom Erreur d'accord V1 Régularisation ou erreur de conjugaison sur V1 et expansion directe Erreur de contraction du/au
Erreurs lexicales (-)	Inac : pas de sens Erreur lexicale sur le nom Terme inapproprié sur une phrase de type A, B	Terme inapproprié sur une phrase de type C		Inac : pas de sens Erreur lexicale sur le nom Terme inapproprié sur une phrase de type A, B, C ou

Tableau XXI: Comparaison des lacunes en fonction du score pour les 4 ans 6 - 5 ans 6

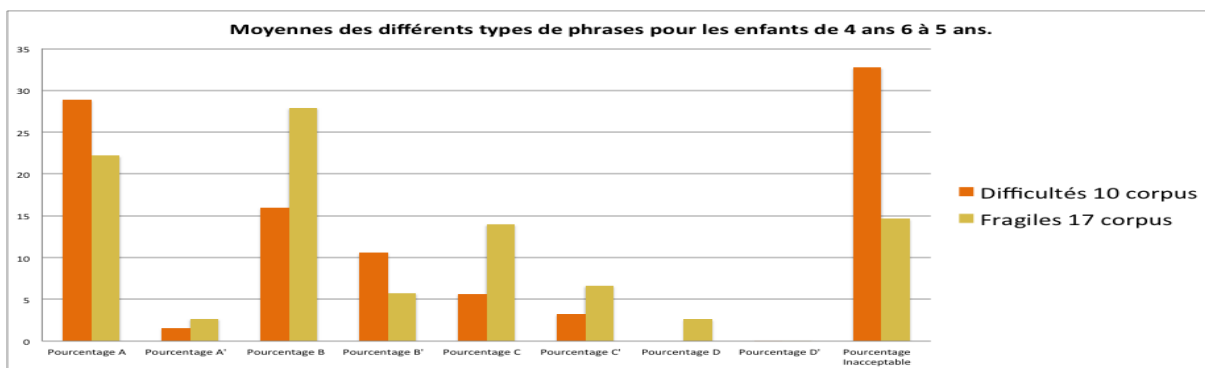


Tableau XXII : Occurrences des différents types de phrases chez les enfants "fragiles" et "en difficulté" entre 4 ans 6 et 5 ans

Occurrence chez les enfants "en difficulté" : Inacceptables, A, B, B', C, C', A'

Occurrence chez les enfants "fragiles" : B, A, Inacceptables, C, C', B', A', D

A cet âge, on voit que **les enfants "en difficulté"** progressent en phrases à expansion indirecte. Ils en produisent plus qu'avant et font de moins en moins d'erreurs sur la phrase simple. La phrase à expansion directe reste très utilisée.

Les enfants "fragiles", eux, utilisent maintenant préférentiellement la phrase à expansion directe à la phrase simple.

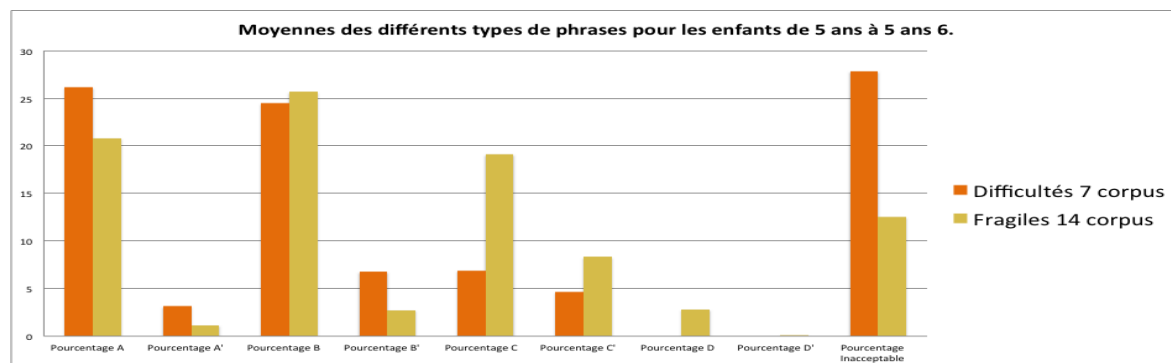


Tableau XXIII : Occurrences des différents types de phrases chez les enfants "fragiles" et "en difficulté" entre 5 ans et 5 ans 6

Occurrence chez les enfants "en difficulté" : Inacceptables, A, B, C, B', C', A'

Occurrence chez les enfants "fragiles" : B, A, C, Inacceptables, C', D, B', A'

A ce stade, **les enfants "en difficulté"** utilisent les phrases simples et à expansion à plus forte occurrence sans erreur. Les phrases inacceptables sont par ailleurs toujours en première position.

Les enfants "fragiles", de leur côté, utilisent maintenant plus souvent les phrases à expansion indirecte que les inacceptables.

• **Entre 5 ans 6 mois et 6 ans 6 mois**

	En difficulté		Fragiles	
	5-6	7-8	9-10	11-12
Eléments syntaxiques (-)	Déterminant COD COI CDN Adverbe CC (lieu et manière) Expansion introduite par une préposition, une locution prépositive ou par un adjectif V2 Subordonnée relative ou conjonctive Conjonction de coordination Juxtaposition Discours rapporté en citation directe	Sujet V1 Adjectif Citation brève	Sujet Déterminant Verbe COD CC (lieu, but, manière et moyen) V2 Subordonnée conjonctive et interrogative indirecte Préposition coordonnante Juxtaposition	Adjectif Adverbe Citation brève COI CDN Expansion introduite par une préposition ou par une locution prépositive Subordonnée relative 2 idées distinctes Conjonction de coordination Discours rapporté en citation directe
Erreurs syntaxiques (-)	Inac : absence de verbe ou énumération sans verbe Sujet, déterminant absent Erreur de position	Oubli de mot dans une phrase avec expansion directe, indirecte ou complexe	Inac : Absence de verbe Sujet, déterminant absent Oubli de mot dans une phrase à expansion indirecte	Oubli de mot dans une phrase avec expansion directe ou complexe
Erreurs morphologiques (-)	V1 non conjugué alors qu'il devrait l'être Régularisation ou erreur de conjugaison sur V1 Erreur de négation	Erreur de genre pour le pronom, le nom Erreur d'accord sur V1 Erreur d'accord sur l'expansion indirecte Erreur de contraction du/au	Erreur de genre pour le pronom, le nom Régularisation, erreur de conjugaison sur V1 Erreur d'accord sur l'expansion indirecte Erreur de contraction du/au	Régularisation sur l'expansion directe Erreur de négation
Erreurs lexicales (-)		Inac : pas de sens Erreur lexicale sur le nom Terme inapproprié sur une phrase de type A, B, C ou D	Erreur lexicale sur le nom Terme inapproprié sur une phrase de type A, B, C ou D	Inac : pas de sens Terme inapproprié sur V2

Tableau XXIV: Comparaison des lacunes en fonction du score pour les 5 ans 6 - 6 ans 6

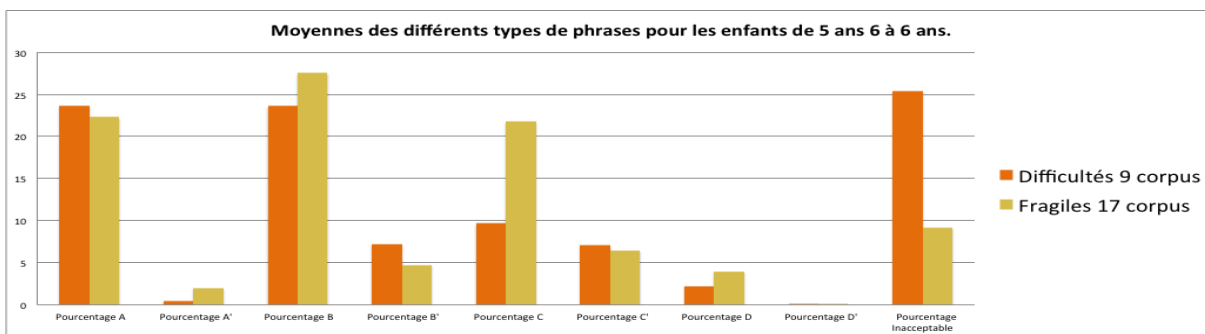


Tableau XXV : Occurrences des différents types de phrases chez les enfants "fragiles" et "en difficulté" entre 5 ans 6 et 6 ans

Occurrence chez les enfants "en difficulté" : Inacceptables, A, B, C, B', C', D, A'

Occurrence chez les enfants "fragiles" : B, A, C, Inacceptables, C', B', D, A'

Pour **les enfants "en difficulté"**, l'avancée majeure à cette étape est l'apparition de la phrase complexe.

Pour **les enfants "fragiles"**, on assiste en revanche à un "retour en arrière", avec des phrases à expansion directe erronées plus utilisées que les phrases complexes.

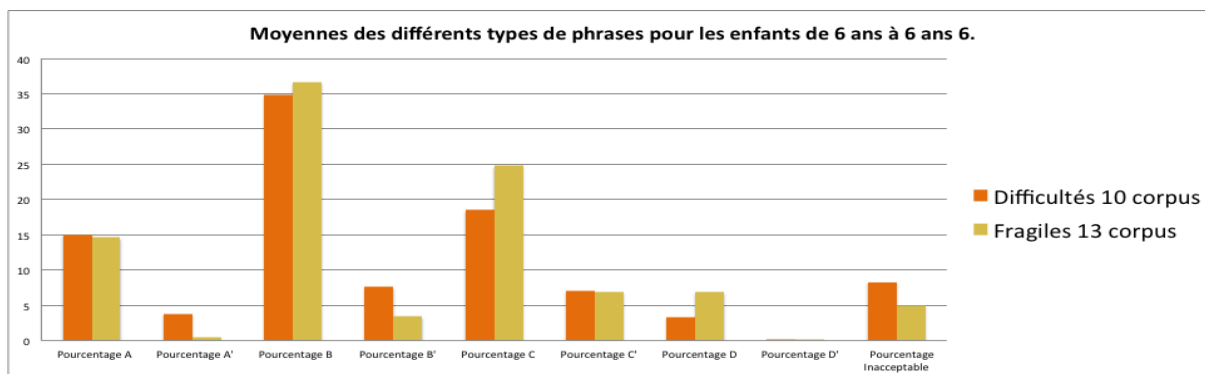


Tableau XXVI : Occurrences des différents types de phrases chez les enfants "fragiles" et "en difficulté" entre 6 ans et 6 ans 6

Occurrence chez les enfants "en difficulté" : B, C, A, Inacceptables, B', C', A', D

Occurrence chez les enfants "fragiles" : B, C, A, C', D, Inacceptables, B'

Ce stade est celui où la progression **des enfants "en difficulté"** est la plus évidente : ils utilisent dès lors les phrases à expansion, puis les phrases simples en plus grand nombre que les phrases inacceptables. C'est la première fois que ces dernières ne sont pas relevées comme étant les plus occurrentes et que les phrases sans erreurs prennent le pas sur celles avec tolérances.

Chez **les sujets "fragiles"**, les phrases complexes sont désormais plus utilisées que les phrases inacceptables, les phrases simples et avec expansion directe tolérées. De plus, on assiste à la disparition des erreurs commises sur les phrases simples, dorénavant maîtrisées.

Chaque case de ces tableaux (Tableaux XVIII, XXI et XXIV) est donc un répertoire des erreurs et lacunes les plus présentes dans les corpus des enfants en comparaison avec leurs pairs de même résultat "en difficulté" ou "fragile". Associé aux occurrences des différents types de phrases présents dans les corpus (Tableaux XIX, XX, XXII, XXIII, XXV, XXVI), nous obtenons un ensemble de profils d'enfants "fragiles" et "en difficulté".

Enfants "fragiles" et "en difficulté": comparaison du contenu de leurs productions

Afin de comprendre quels éléments diffèrent au sein de leurs productions verbales, nous avons comparé dans le tableau suivant (Tableau XXVII) les pourcentages obtenus aux différents critères par les enfants "en difficulté" à ceux des "fragiles", tous âges confondus. Un "zoom" a été effectué sur la frontière entre les deux résultats, soit l'obtention du score 8 et du score 9.

	En difficulté	Fragile	Score 8	Score 9
Eléments syntaxiques (-)	Sujet, Déterminant V1 COD, COI, CDN Adjectif, Adverbe CC (lieu, manière, but et moyen) Expansion introduite par une préposition Phrase complexe : V2, subordonnées relatives, conjonctives, indirectes, 2 idées distinctes, assemblées par conjonction, préposition coordonnante ou juxtaposition, discours rapporté en citation directe	Citation brève Expansion introduite par une locution prépositive ou par un adjectif	Sujet, Déterminant V1 Adjectif, Adverbe Citation brève CC (manière, but, moyen), CDN Expansion introduite par une locution prépositive Phrases complexes : V2, subordonnées relatives, conjonctives, coordonnées, discours rapporté en citation directe	COD, COI CC (lieu) Expansion introduite par une préposition ou par un adjectif Phrases complexes juxtaposées
Erreurs syntaxiques (-)	Inac : absence de verbe ou énumération sans verbe Sujet ou déterminant absent	Erreur de position Oubli de mot dans une phrase de type B, C ou D	Inac : absence de verbe Sujet, déterminant absent Oubli de mot dans une phrase de type C	Inac : énumération sans verbe Erreur de position Oubli de mot dans une phrase de type B, D

Erreurs morphologiques (-)	Erreur de nombre pour le nom Erreur d'accord V1, ou V1 non conjugué alors qu'il devrait l'être Régularisation ou erreur de conjugaison sur la phrase simple, l'expansion indirecte, V2	Erreur de genre pour le pronom et le nom Régularisation ou erreur de conjugaison sur l'expansion directe Erreur de contraction du/au V2 non conjugué Erreur de négation	Erreur de genre pour le nom Erreur d'accord ou régularisation sur V1 V1 non conjugué alors qu'il devrait l'être Régularisation ou erreur de conjugaison sur l'expansion directe	Erreur de genre pour le pronom Régularisation sur l'expansion directe Erreur de contraction du/au
Erreurs lexicales (-)	Inac : pas de sens Erreur lexicale sur le nom Terme inapproprié sur une phrase de type A, B	Terme inapproprié sur V2, sur une phrase de type C, D	Inac : pas de sens Erreur lexicale sur le nom Terme inapproprié sur V2 ou phrase de type D	Terme inapproprié sur une phrase de type A, B ou C

Tableau XXVII: Comparaison des lacunes entre enfants "en difficulté" et "fragiles"

On visualise nettement dans ce dernier tableau (Tableau XXVII) le volume d'éléments syntaxiques faisant défaut aux enfants "en difficulté" comparativement aux enfants "fragiles". A l'inverse, ces derniers sont plutôt pénalisés sur leurs erreurs, qu'elles soient syntaxiques, morphologiques ou lexicales. Les enfants "en difficulté" sont toutefois également pénalisés par ces erreurs.

Si l'on regarde le détail du tableau statistique en Annexe 8 p. A15, on voit qu'en définitive, entre 3 ans 6 mois et 4 ans 6 mois, les caractéristiques suggérées par notre étude des enfants "en difficulté" sont les absences de déterminant, les erreurs d'accord sur le verbe, ou encore des erreurs de genre / nombre. Ils sont adeptes de la citation brève. Les enfants "fragiles" commettent quant à eux beaucoup d'erreurs sur le genre du pronom. Ces éléments vont dans le sens d'un manque global, en particulier de niveau syntaxique chez les enfants "en difficulté" et de lacunes plutôt morphologiques chez les enfants "fragiles".

Entre 4 ans 6 mois et 5 ans 6 mois, les caractéristiques mises en évidence par notre étude des enfants "en difficulté" sont les absences de verbes, les termes inappropriés dans les phrases simples ainsi que les oublis de mot dans les phrases à expansion indirecte, soit beaucoup de lacunes syntaxiques. Les enfants "fragiles" manipulent en revanche souvent les prépositions et font beaucoup plus d'erreurs morphologiques que leurs pairs "en difficulté".

Entre 5 ans 6 mois et 6 ans 6 mois, les caractéristiques qui ressortent de notre étude des enfants "en difficulté" sont l'utilisation fréquente des adverbes ainsi que

des adjectifs introducteurs d'expansions indirectes. Les enfants "fragiles" font de leur côté des erreurs fréquentes de contraction du/au ainsi que des erreurs de négation. La syntaxe reste ainsi le point à travailler en priorité avec les enfants "en difficulté", et la morphologie avec les "fragiles".

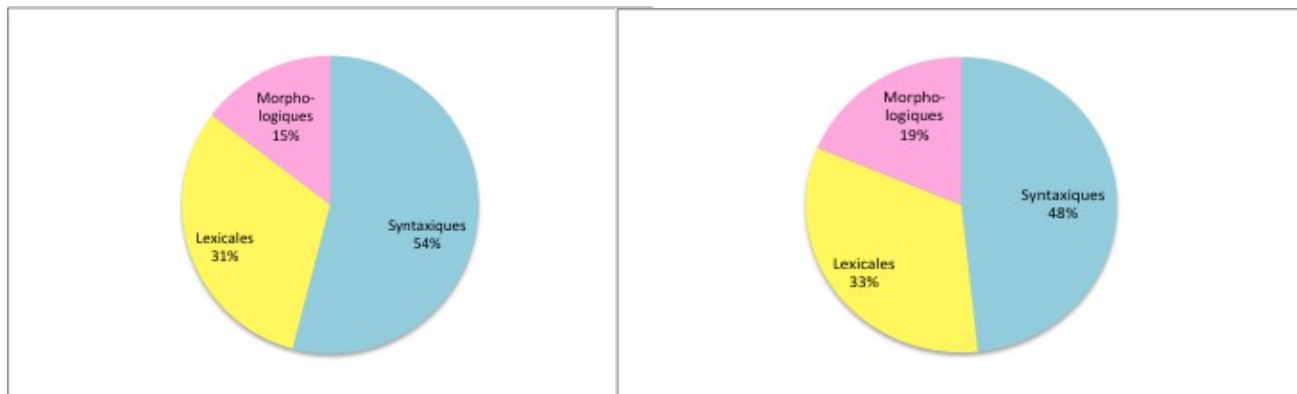


Tableau XXVIII: Pourcentage du volume d'erreurs relevées chez les enfants "en difficulté" (à gauche) et "fragiles" (à droite) en fonction de leur nature

Les camemberts ci-dessus (Tableau XXIII) montrent en effet la part majoritaire d'erreurs syntaxiques dans les corpus des enfants "en difficulté", alors que les enfants "fragiles" ont une plus large part d'erreurs morphologiques et lexicales, qui, comme nous l'avons évoqué plus haut, sont à considérer conjointement. Les enfants "en difficulté" sont donc bien pénalisés par la syntaxe alors que leurs pairs "fragiles" le sont plutôt par la morphologie.

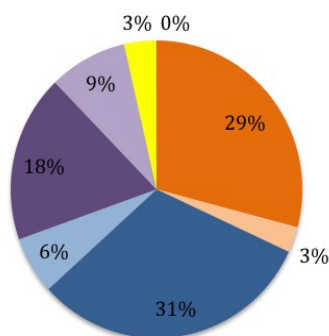
Comme nous l'avons vu dans les diagrammes (Tableaux XIX, XX, XXII, XXIII, XXV, XXVI), les types de phrases employés par les enfants "fragiles" et "en difficulté" diffèrent également, notamment par leur occurrence. En plus de nous aider à les répartir en plusieurs profils, ces informations nous indiquent leur différence de niveau :

- syntaxique, plutôt représenté par la structure de la phrase, soit l'occurrence de phrases de type A, B, C et D, sans tenir compte des tolérances
- morphologique, indiqué plutôt par l'occurrence des tolérances, soit les phrases de type A', B', C' et D', produites proportionnellement aux phrases sans erreurs.

On voit dans les camemberts ci-dessous un récapitulatif, tous âges confondus, de ces occurrences pour les phrases A, A', B, B', C, C', et D' (Tableau XXIX), puis l'addition pour chaque type de phrase A/A', B/B', C/C' et D/D' (Tableau XXX).

Pourcentage de phrases AA'BB'CC'DD' pour les enfants fragiles.

- Phrase type A (S+V)
- Phrase type B (S+V+ExpDir)
- Phrase type C (S+V+ExpIndir)
- Phrase type D (phrase complexe)
- Phrase type A' (idem avec tolérance)
- Phrase type B' (idem avec tolérance)
- Phrase type C' (idem avec tolérance)



Pourcentage de phrases AA'BB'CC'DD' pour les enfants en difficulté.

- Phrase type A (S+V)
- Phrase type B (S+V+ExpDir)
- Phrase type C (S+V+ExpIndir)
- Phrase type D (phrase complexe)
- Phrase type A' (idem avec tolérance)
- Phrase type B' (idem avec tolérance)
- Phrase type C' (idem avec tolérance)

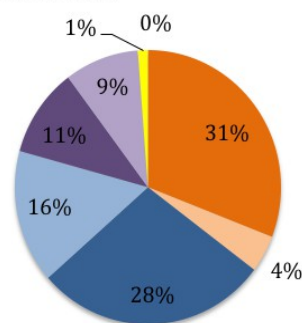


Tableau XXIX: Occurrences pour les phrases A, A', B, B', C, C', et D' tous âges confondus

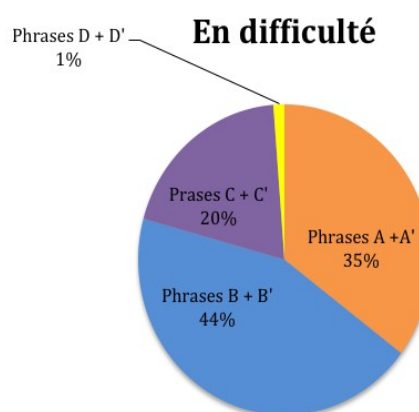
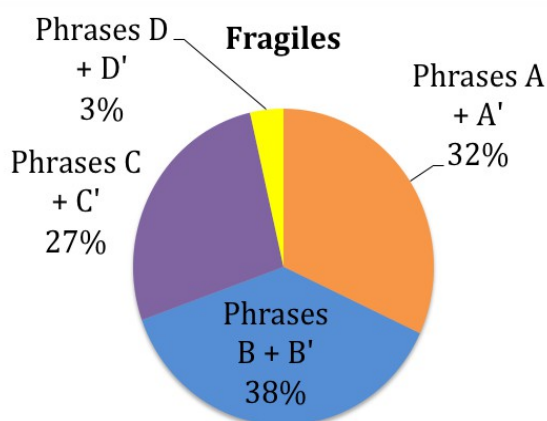


Tableau XXX: Addition pour chaque type de phrase A/A', B/B', C/C' et D/D' tous âges confondus

Proportionnellement à chaque type de phrase, les enfants "en difficulté" font plus d'erreurs que les enfants "fragiles", mais ils sont nettement plus pénalisés par une syntaxe moins élaborée (avec une proportion de phrases de type C et D bien inférieure). Les deux aspects syntaxe et morphologie pénalisent donc les enfants "en difficulté" alors que les enfants "fragiles" le sont plutôt par la morphologie.

Comparaison des productions selon le sexe

Le tableau suivant (Tableau XXXI) fait état des différents pourcentages obtenus dans l'analyse des corpus des enfants en fonction de leur sexe, que ce soit pour le résultat en Expression, ou pour le volume d'erreurs qui nous intéresse : erreurs syntaxiques d'un côté, erreurs morphologiques et lexicales de l'autre.

	Total	En difficulté	Fragiles	Erreurs Syntaxiques	Erreurs morphologiques / lexicales
Garçons	95 corpus	61.00%	39.00%	51.00%	49.00%
Filles	66 corpus	62.00%	38.00%	49.00%	51.00%

Tableau XXXI: Pourcentages comparatifs entre Garçons et Filles

Mis à part le nombre de corpus qui est plus élevé chez les garçons, une fois les résultats remis à leur juste proportion, les pourcentages sont quasi-identiques pour les deux sexes. Comme on peut le lire plus dans le tableau statistique en Annexe 8 p. A15, ces différences restent très faibles.

Comparaison des résultats en Expression selon l'étalonnage par tranche d'âge

Les tableaux suivants (Tableaux XXXII et XXXIII) recensent les différents résultats obtenus en Expression en fonction de l'étalonnage pour chaque tranche d'âge. Une fois le corpus sélectionné comme indiqué dans la partie précédente, nous avons transposé les données récoltées dans la grille correspondant à l'âge réel de l'enfant dans les grilles destinées aux autres tranches d'âge.

Numéro de corpus	Tranche d'âge de l'enfant	Grille 3ans 6 – 4 ans	Grille 4 ans – 4 ans 6	Grille 4 ans 6 – 5 ans	Grille 5 ans – 5 ans 6	Grille 5 ans 6 – 6 ans	Grille 6 ans – 6 ans 6
635	1	X= 8	7	6	4	3	2
131	2	11	X = 8	6	4	3	2
308	3	12	9	X= 8	5	3	2
789	4	15	13	10	X= 7	4	3
128	5	12	9	8	7	X= 7	4
Masha	6	15	15	14	13	13	X = 8

Tableau XXXII: Résultats et scores avec l'étalonnage des autres âges pour les "en difficulté"

Numéro de corpus	Tranche d'âge de l'enfant	Grille 3ans 6 – 4 ans	Grille 4 ans – 4 ans 6	Grille 4 ans 6 – 5 ans	Grille 5 ans – 5 ans 6	Grille 5 ans 6 – 6 ans	Grille 6 ans – 6 ans 6
113	1	X= 11	9	8	5	4	2
755	2	14	X = 10	10	7	6	3
24	3	16	11	X= 11	8	6	2
Lazar	4	16	14	13	X= 11	8	5
475	5	16	15	14	13	X= 10	8
104	6	16	16	16	14	14	X = 11

Tableau XXXIII: Résultats et scores avec l'étalonnage des autres âges pour les "fragiles"

Le résultat est indiqué précédé d'un "**X=**" lorsqu'il correspond à celui de la tranche d'âge réelle de l'enfant. On constate ici que le résultat change en fonction de

la tranche d'âge d'étalonnage pour des productions identiques, le plus souvent à 6 mois d'écart. Ces deux derniers tableaux (Tableaux XXXII et XXXIII) suggèrent un continuum avec un décalage chronologique entre les productions d'enfants "fragiles" et "en difficulté".

Corrélations entre la Longueur Moyenne de Phrase (LMP) et les profils dégagés

Le premier tableau (Tableau XXXIV) indique en fonction du score en Expression et de la tranche d'âge la moyenne constatée de la LMP. Les moyennes par résultat obtenu sont reprises en dessous.

Tranche d'âge Score Expression	1 et 2	3 et 4	5 et 6	Moyennes par lignes
<5	3,867	3,457	4,971	4,098
5	3,555	4,178	(4,971)	4,235
6	4,100	4,228	4,125	4,151
7	4,600	4,183	5,780	4,854
8	4,174	3,700	6,133	4,669
9	4,025	5,038	5,816	4,960
10	4,545	4,856	5,608	5,003
11	4,420	5,040	5,221	4,894
12	4,992	5,785	6,910	5,896
Moyennes D	4,107	4,072	5,252	4,477
Moyennes F	4,495	5,180	5,889	5.19

Tableau XXXIV: LMP en fonction du score, du résultat en Expression et de l'âge

Le graphique qui suit (Tableau XXXV) fait état de cette même évolution de la LMP en fonction du résultat et de l'âge, permettant de visualiser qu'en effet, elle augmente avec ces deux critères.

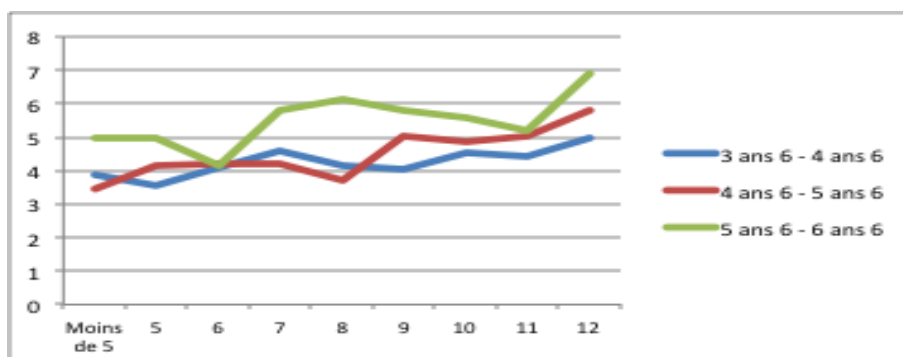


Tableau XXXV: LMP (en ordonnée) des enfants selon leur âge en fonction de leur score en Expression (en abscisse)

Les éléments exposés ci-dessus mettent en évidence l'évolution croissante de la LMP en fonction du score en Expression ainsi que de l'âge.

Présentation de vidéos pour chaque tranche d'âge

A l'issue de nos démarches, nous totalisons 33 vidéos et 8 enregistrements audio (indiqués "AUDIO") dont les résultats figurent dans le tableau ci-dessous (Tableau XXXVI) en fonction de la tranche d'âge. Sur les 33 vidéos réalisées, nous en éliminons 10 d'enfants normaux et 11 d'enfants en difficulté. Sur les 8 enregistrements audio nous n'en avons finalement pas retenu, privilégiant les films réalisés. Pour garantir l'anonymat, tous les prénoms des enfants ont été modifiés par des prénoms russes :

Résultat Expression/ Tranches d'âge	"Normal" (exemple : corpus n°327 en Annexe 9, p. A23)	"Fragile" (exemple : corpus n°483 en Annexe 10, p. A24)	"En difficulté" (exemple : corpus n°48, Annexe 11, p. A25)
1	Zhanna (3 ans 10) Angelo AUDIO (3 ans 10)	Oleg (3 ans 11) Nestor AUDIO (3 ans 9)	Ulric (3 ans 10)
2	Adrian (4 ans 5) Timofei (4 ans 3) Eduard (4 ans 0) Miranda AUDIO (4 ans 5)	Nikita (4 ans 5) Lev (4 ans 3) Sofya (4 ans 2) Lara (4 ans 4)	Feodora (4 ans 5) Mark (4 ans 3) Ermolaï (4 ans) Anastasia (4 ans 1) Nikolaï (4 ans 0)
3	Christina (4 ans 10) Radimir (4 ans 8) Pasha AUDIO (4 ans 10) Milan AUDIO (4 ans 9) Yakov AUDIO (4 ans 8) Lana (4 ans 11)	Mariya (4 ans 11) Aleksandr AUDIO (4 ans 7)	
4	Rolan (5 ans 2)	Lazar (5 ans 2) Olga (5 ans 4)	
5	Boris (5 ans 11)	Diana (5 ans 8) Ermolaï (5 ans 6) Joris (5 ans 6)	Maksimilian (5 ans 6) Zakhar (5 ans 7)
6	Radimir (6 ans 5)	Egor (6 ans 2)	Masha (6 ans 5) Emeric (6 ans 5) Marlen AUDIO (6 ans) Andreï (6 ans 1)

Tableau XXXVI : Récapitulatif des vidéos et des enregistrements audio réalisés

Nous obtenons au final 12 vidéos pertinentes pour notre étude, soit celles des enfants "fragiles", les 21 autres correspondant à des résultats "normaux" et "en difficulté". Chaque tranche d'âge est représentée.

Nous avons sélectionné, parmi les vidéos pertinentes pour notre étude, une vidéo d'enfant "fragile" par tranche d'âge (soit 6 vidéos), qui se rapproche le plus possible d'un enfant "normal" dans son expression orale.

Discussion

Introduction

Nous avons créé une grille par tranche d'âge étalonné par l'outil ECLA, en vue de faire émerger, grâce à l'analyse statistique du contenu des corpus, des profils linguistiques syntaxiques et morphologiques d'enfants "fragiles" et "en difficulté". Nous souhaitons vérifier si les enfants "en difficulté" étaient plutôt pénalisés au niveau de la syntaxe, et les enfants "fragiles" au niveau de la morphologie. En outre, nous avons cherché s'il existait des différences significatives entre les corpus des filles et ceux des garçons. Nous avons également tâché de voir si des productions identiques pouvaient aboutir à un résultat différent en fonction de l'âge. Enfin, nous avons confronté la Longueur Moyenne de Phrases aux différents profils pour tenter d'établir une corrélation.

Les productions d'enfants "fragiles" ont été illustrées par des vidéos afin de contribuer à la formation des intervenants en prévention dans la formation Com'ens.

Critique méthodologique et difficultés rencontrées

Cotation et remplissage des grilles

La cotation d'ECLA nous a paru assez subjective. En effet, en regardant les corpus récupérés dans une école et ceux donnés par nos maîtres de mémoire, nous avons remarqué que tous les enseignants et orthophonistes utilisant ECLA ne le cotaient pas de la même manière.

Exemple : les phrases contenant des verbes pronominaux et un sujet sont la plupart du temps cotées A. Elles devraient être cotées B, car il y a la présence d'une expansion directe.

Le comptage des mots est lui aussi subjectif, car il varie en fonction des personnes : certains examinateurs comptent les mots du début tels que "et puis" "alors" "et après" alors que d'autres ne les comptabilisent pas. Il en est de même pour le découpage entre deux propositions. A l'oral, il est parfois difficile de distinguer si deux propositions sont deux phrases différentes ou si elles sont coordonnées / juxtaposées, formant alors une seule et même phrase complexe.

Nous avons repris tous les corpus collectés, et les avons corrigés pour coter de la même manière les ambiguïtés éventuelles.

Le remplissage de la grille que nous avons créée fait lui aussi état de cette subjectivité puisque nous avons repris les mêmes critères de cotation que dans le livret ECLA.

Comme nous l'avons vu, la cotation d'ECLA ne pénalise pas les erreurs de parole (déformations phonologiques), ni le bégaiement. Dans le même esprit, nous trouverions logique de nuancer les résultats des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, dont l'environnement familial parle une langue étrangère. Au cours de l'année, nous avons rencontré plusieurs enfants dans cette situation, et c'est probablement le cas de beaucoup d'autres, dont nous avons étudié les corpus sans les rencontrer. Nous regrettons que cet état de bilinguisme ne soit pas notifié, car nos résultats auraient été plus représentatifs en écartant ces sujets "atypiques" de notre étude. Pour eux, un accompagnement personnalisé serait déterminant dans l'apprentissage de la lecture à venir.

De même, le comportement général de l'enfant pendant la passation peut donner de précieux indices (par exemple : n'a-t-il fait que trois phrases à cause de difficultés langagières ou parce qu'il était stressé? A-t-il fallu le stimuler de nombreuses fois ?). Un critère supplémentaire indiquant le comportement général (verbal et non verbal) de l'enfant au cours de la passation permettrait une analyse plus pertinente de ses productions.

Réalisation du tableau statistique

Dans le tableau statistique imaginé initialement, nous n'avions pas prévu de regrouper les scores des enfants ainsi que les tranches d'âge par deux. Par la suite, pour des résultats plus significatifs, nous avons unis ces groupes par paires. En effet, nous avons remarqué qu'en moyenne, certains groupes dont les corpus ont été analysés étaient plus âgés que les autres (par exemple, les enfants ayant obtenu le score "10" étaient en moyenne âgés de 6 mois de plus que ceux ayant obtenu un autre score). Cela faussait nos résultats puisque, comme nous l'avons vu, l'âge est un facteur important d'acquisitions morphosyntaxiques. Ainsi certains groupes avaient-ils des pourcentages d'erreurs plus faibles dans les différents critères que les groupes ayant obtenu un score supérieur. Le groupement des corpus en fonction des scores deux à deux a permis de "gommer" ce défaut d'égalité des âges.

Pour ce qui est des tranches d'âges, les regrouper par deux était le moyen d'obtenir des groupes plus fournis et donc des résultats plus fiables. Malgré cela, certains groupes comportent très peu de corpus, certains même ne sont composés que d'un seul corpus, notamment des enfants "en difficulté", moins nombreux que les "fragiles". Dans ce cas, les résultats sont moins significatifs. Un groupe a également été remplacé par un autre dans notre étude faute de corpus disponible : il s'agit des enfants ayant obtenu "5" entre 5 ans 6 mois et 6 ans 6 mois. Dans le tableau statistique, nous avons remplacé les pourcentages de ce groupe sans corpus par ceux des enfants ayant obtenu "moins de 5". Là encore, les résultats obtenus sont à relativiser à la lumière des informations ci-dessus, tant dans les tableaux de profils que dans la courbe d'évolution de la Longueur Moyenne de Phrases.

Tournage et montage des vidéos

Nos vidéos ont été tournées au sein d'une école maternelle de Lille et dans différents cabinets d'orthophonie. Le tournage s'est déroulé après l'accord de la maîtresse, des parents et des enfants.

Nous avons dû faire face à beaucoup de refus de la part d'enseignants, directeurs d'écoles ou inspecteurs d'académie n'ayant jamais entendu parler de l'action Com'ens, ne souhaitant pas nous rencontrer. D'autres écoles, qui avaient déjà accueilli par le passé des étudiants dans la même démarche que la nôtre, n'ont pas voulu participer car elles n'ont jamais eu de retour sur les résultats de leurs élèves.

Nous avons eu plus de difficultés à trouver des enfants de certains âges cibles, notamment ceux de 3 ans 6 mois à 4 ans, et ceux de 6 ans à 6 ans 6 mois.

Il n'a pas toujours été possible de filmer tous les enfants que nous avons repérés, soit en raison d'un refus de la part des parents, soit de l'enfant. Certains ont accepté de venir avec nous pour faire la passation mais une fois la caméra lancée (et face à deux inconnues), ils se sont fermés, sont devenus trop inhibés pour que nous poursuivions l'épreuve. Nous avons alors arrêté et supprimé les vidéos.

Pour la sélection finale, nous avons choisi les vidéos des enfants ayant dans l'idéal uniquement une fragilité dans les productions morphologiques et syntaxiques. Cela n'a pas toujours été possible, car bon nombre d'entre eux présentent également un retard de parole, de langage ou un trouble d'articulation. Ces éléments ont beau ne pas être pénalisés par ECLA, ils faussent l'idée que l'on se fait du niveau d'expression de l'enfant.

C'est pourquoi nous avons choisi de retirer de nos vidéos celle d'Oleg (tranche d'âge 1), qui était trop inintelligible pour rendre compte de son niveau de morphosyntaxe. En effet, ses difficultés d'articulation et de parole prennent le pas sur son niveau de langage, le rendant facilement identifiable comme ayant besoin d'une prise en charge.

N'ayant pas d'autre vidéo disponible pour cette tranche d'âge, nous n'avons présenté que 5 vidéos au total sur notre DVD.

Validation des hypothèses

Nous allons dans cette partie rappeler nos hypothèses de travail afin d'en vérifier la validité.

1) Il est possible de dégager des profils langagiers d'enfants "fragiles" à l'aide d'une grille d'analyse des corpus de passation d'ECLA.

Cette hypothèse est validée.

La comparaison des enfants "fragiles" entre-eux en fonction de leur score et de leur âge a permis de mettre en lumière des différences constitutives de leurs productions. Aussi ces dernières sont-elles évidemment différentes selon le niveau de langage des enfants et évoluent au fil du temps. Les mêmes éléments, qu'ils soient positifs ou négatifs, ne sont pas retrouvés de manière équivalente selon les groupes constitués. Ils nous permettent ainsi de définir des profils, comme exposés dans la partie précédente.

Nous devons relativiser le fait que, chez des enfants ayant obtenu les meilleurs résultats, l'emploi moins fréquent de certaines structures syntaxiques peut être révélateur de l'emploi d'autres structures plus complexes ou acquises plus récemment. Par exemple, on a pu constater que dans certains cas, le complément circonstanciel (CC) de lieu (le premier CC maîtrisé par les enfants) est par la suite délaissé au profit d'autres (CC de manière, de but, de moyen).

Dans ce sens, il est important de rappeler que les profils présentés ne sont pas à considérer seuls : il ne s'agit pas des éléments les moins maîtrisés par le groupe, mais des éléments moins bien maîtrisés que le groupe auquel il est comparé. D'autres comparaisons ont été envisagées pour dégager des profils (par exemple en fonction des résultats en Communication et Compréhension, ou encore du volume d'erreurs), mais seule celle-ci nous a permis de dégager des différences significatives entre les enfants d'une même population.

2) Les enfants "en difficulté" sont plutôt pénalisés au niveau de la syntaxe alors que les enfants "fragiles" le sont au niveau de la morphologie.

Cette hypothèse est validée.

Les profils dégagés confirment cette distinction entre les deux populations.

Nos résultats suggèrent d'une part que les enfants "en difficulté" sont plutôt pénalisés par la syntaxe. En d'autres termes, leurs phrases sont plus simples que celles des enfants de même âge. D'autre part, les enfants "fragiles" produisent des phrases plus complexes mais comportant plus d'erreurs que la norme, ce qui les pénalise.

Entre 3 ans 6 mois et 4 ans : Nous avons vu dans la partie théorique que c'est à cet âge qu'émergent les phrases avec expansions (Brin et al., 2003), ainsi que les complexes coordonnées (syntaxe) (Rondal et al., 1999), et la maîtrise de l'accord en genre des déterminants et noms (morphologie) (Dossini, 2007). Ces premiers éléments syntaxiques font défaut aux sujets "en difficulté" alors que les marques morphologiques sont peu utilisées par les enfants "fragiles". Par ailleurs, le processus de dislocation (Clark, 1998), caractéristique de cette tranche d'âge, fait l'objet de nombreuses erreurs de genre chez les enfants "fragiles" dans des phrases comme "la souris, il a mouillé sa robe". De plus, en théorie, les phrases complexes prennent le pas sur les phrases simples dès cet âge (Lentin, 1971). Tous ces éléments sont observés dans nos résultats. Il faudrait néanmoins les constater dans les corpus d'enfants dont le résultat est "normal" pour voir si effectivement il est pertinent de souligner que la quasi-absence des phrases complexes à cet âge est ce qui caractérise les enfants "fragiles".

Entre 4 ans et 4 ans 6 mois : Nous avons vu qu'à cet âge, la fréquence d'utilisation des phrases complexes augmente significativement (Dossini, 2007). Nous l'avons effectivement observé dans les corpus d'enfants "fragiles". En revanche, les complexes apparaissent seulement à 5 ans chez les enfants "en difficulté" que nous avons étudiés. De plus, l'enfant développe à ce stade l'hypotaxe se traduisant par l'utilisation de subordonnées relatives : nous en observons également dans les corpus d'enfants "fragiles", en plus grande proportion que d'autres subordonnées.

Entre 4 ans 6 mois et 5 ans : Ce stade traduit ce que nous avons vu en théorie, notamment par le fait qu'il se caractérise par une importante progression du pourcentage d'occurrences de phrases avec expansions et de constructions complexes (Ferrand et al., 1994). Cela a pourtant été vérifié seulement pour les

enfants "fragiles". Les régularisations sont aussi un marqueur de cet âge (Davialt, 2011), témoignant de la mise en pratique encore malhabile des nouvelles acquisitions morphologiques : on les retrouve en plus grand nombre chez les enfants "fragiles". La morphologie reste donc ce qui les pénalise, alors que la syntaxe fait chuter les sujets "en difficulté".

Entre 5 et 6 ans : Dans la littérature, nous n'avons pas trouvé de distinction franche entre les acquisitions morphosyntaxiques des enfants de 5 ans - 5 ans 6 mois et 5 ans 6 mois - 6 ans. On s'attendait à ce que les résultats confirment le constat d'un niveau équivalent dans cette fourchette de 5 à 6 ans. C'est effectivement le cas, avec très peu d'évolutions constatées par rapport aux tranches d'âges antérieures.

Nous avons vu qu'à cet âge, l'enfant utilise correctement la majorité des prépositions et qu'il manipule à bon escient différents articles (Brin et al., 2004). Dans nos résultats, il s'agit de la seule tranche d'âge où les enfants en difficulté produisent plus de prépositions que les enfants fragiles. Là encore, seulement quelques dixièmes séparent nos deux populations. En revanche, les erreurs de genre sont effectivement retrouvées en plus grand nombre chez les sujets "fragiles". Nous avons vu qu'à cet âge, les enfants "en difficulté" utilisent fréquemment les adverbes et les adjectifs comme introducteurs d'expansions indirectes. Nous interprétons cela comme étant un moyen de contourner l'utilisation des prépositions et des locutions qu'ils ne maîtrisent pas encore. Nos résultats montrent une régression entre 5 ans 6 mois et 6 ans pour les enfants "fragiles", avec des phrases à expansion directe erronées plus utilisées que les phrases complexes. En affinant l'analyse, les chiffres étant très proches, on en déduit que cette inversion est révélatrice d'un échantillon trop peu fourni.

Entre 6 ans et 6 ans 6 mois : A cette étape du développement morphosyntaxique, nous avons vu que l'enfant développe de manière significative la morphologie dérivationnelle faisant l'objet de nombreuses surgénéralisations comme stratégie de compensation du manque de vocabulaire (Davialt, 2011). On constate immédiatement dans le tableau statistique en Annexe 8, p. A15 que les enfants "en difficulté" en commettent plus sur les phrases de type A et B que C et D, à l'inverse des enfants "fragiles". On y lit l'évolution de leurs phrases : les enfants sont pénalisés (surligné en rouge) sur les phrases qu'ils produisent le plus.

Le fait que les enfants "fragiles" fassent des erreurs fréquentes de contraction du/au laisse penser que c'est un élément à rééduquer, mais il faudrait pour en être sûr une nouvelle étude avec des enfants normaux, pour confirmer que c'est bien à cet âge que ce type d'erreur disparaît.

Comme nous venons de l'évoquer, il en va du bon sens qu'un enfant qui ne produit pas de phrase d'un certain type, ne fera pas d'erreur sur ce type de phrase (voir Tableaux XXIX et XXX). Les erreurs syntaxiques relevées chez les sujets "fragiles" sont à relativiser dans ce sens : s'ils en commettent plus que les enfants "en difficulté" sur les phrases à expansion ou complexes, comme le montre le tableau statistique en Annexe 8, p. A15, c'est parce que tout simplement ils en produisent en plus grand nombre. De plus, les pourcentages montrent que les enfants "en difficulté" sont globalement pénalisés par tous les critères, même morphologiques, qui concernent les phrases qu'ils sont en mesure de produire. En revanche, les "fragiles" sont pénalisés surtout par les critères morphologiques.

Ces éléments nous amènent à nous questionner au sujet du contenu des épreuves morphosyntaxiques que l'on trouve dans les différents tests utilisés en bilan orthophonique. Que testent-ils vraiment ? Nous retenons de notre étude que la syntaxe et la morphologie sont à évaluer séparément. Or, de nombreux tests les considèrent conjointement. En cela, l'outil ECLA, à l'instar de quelques autres tests, offre cette possibilité. Il a l'avantage de proposer des images représentant des actions variées et de nombreux personnages à commenter par l'enfant. De plus, ces images représentent une situation accessible à tous (un anniversaire à l'école), à laquelle chaque enfant peut s'identifier, indépendamment de ses représentations socio-culturelles. Elles sont parlantes pour tous les enfants, même issus des secteurs les plus défavorisés, comme ceux visés prioritairement par l'action Com'ens.

Au delà du bilan, notre étude nous suggère de rééduquer les troubles morphosyntaxiques en les dissociant. Nous travaillerons en priorité la syntaxe, puisque c'est cet aspect qui, chronologiquement, pénalise les enfants. Le travail spécifique de la morphologie viendra dans un second temps.

3) *Il n'y a pas de différence significative entre les corpus des filles et ceux des garçons.*

Cette hypothèse est validée.

L'étude des pourcentages obtenus par les deux sexes et leur comparaison ont abouti au constat qu'ils sont, à défaut d'être semblables, très similaires. Les garçons et les filles n'utilisent pas à la même occurrence les mêmes éléments syntaxiques et ne commettent pas tout à fait les mêmes erreurs. La proximité de leurs résultats laisse penser que ces différences ne sont pas forcément le fait de leur sexe. Les auteurs cités en première partie s'étant intéressés à ce sujet (Rondal et al., 1999) soutiennent que les différences de productions morphosyntaxiques entre les deux sexes s'estompent après 3 ans. Notre population étant âgée au minimum de 3 ans 6 mois, nous ne pouvons vérifier si ces différences sont visibles plus tôt, mais notre étude ne révèle pas de distinguo entre les deux sexes après cet âge.

4) *Des productions identiques peuvent aboutir à un résultat différent ("normal", "fragile" ou "en difficulté") en fonction de la cotation appliquée, soit celle correspondant à l'âge réel de l'enfant, soit celle des tranches d'âges avoisinantes.*

Cette hypothèse est validée.

Enfin, nous nous sommes demandé si un continuum existait entre les pourcentages obtenus aux différents critères en fonction du score, ou s'il y avait une réelle rupture entre les enfants "fragiles" et "en difficulté": est-ce une question de score ou de résultat ? Visiblement de résultat. Nous n'observons pas, à l'inverse de la Longueur Moyenne de Phrase, de continuité des pourcentages obtenus aux différents critères. Il semblerait que globalement la séparation soit franche entre les enfants "fragiles" et "en difficulté", en attestent le nombre de critères non observés chez ces derniers (on voit le nombre important de "0" dans le tableau statistique en Annexe 8 p. A15). En revanche, le continuum s'observe en fonction de l'âge, au sein des deux populations observées.

C'est ce que nous avons vérifié en permutant les grilles d'analyse de corpus : les productions d'un enfant "fragile" aboutissent à un résultat "normal" si l'on utilise en moyenne l'étalonnage de 6 mois de moins, et à un résultat "en difficulté" pour 6

mois de plus. Il en va de même pour les productions d'enfants "en difficulté" qui ont un résultat "fragile" avec l'étalonnage de 6 mois ou un an de moins que leur âge réel. Il s'agit bien là d'un retard et non d'un trouble, comme le suggère le décalage chronologique.

Deux des corpus étudiés dans le Tableau XXXII sortent toutefois des rangs. Il s'agit du corpus n°128 et de celui de Masha. En effet, pour le premier, le résultat reste "en difficulté" pour les trois étalonnages inférieurs alors que pour le second, le résultat devient "normal" avec seulement 6 mois de moins. La raison à cela est que le premier corpus contient un faible pourcentage de phrases (par rapport aux non-phrases), ce qui est fortement pénalisant pour toutes les tranches d'âge. Le second est pénalisé par son taux de phrases sans tolérance, dont les pénalités varient beaucoup selon l'âge, ce qui explique le "bond" dans le résultat final avec quelques mois d'écart. Nous voyons ainsi que toutes les erreurs ne sont pas pénalisées de la même manière dans ECLA, et que l'étalonnage respecte le développement normal de la morphosyntaxe. En atteste le continuum observé verticalement et horizontalement dans les fourchettes de fragilité proposées par l'outil de dépistage : elles augmentent systématiquement en fonction de l'âge et de la complexité des phrases. Etant validé sur 539 sujets, cela démontre que ce continuum existe dans les corpus des sujets "normaux", au même titre que dans ceux des sujets "fragiles" et "en difficulté" que nous avons étudiés.

5) Les profils dégagés et la Longueur Moyenne de Phrases (LMPH) sont corrélés.

Cette hypothèse est validée.

Comme nous venons de l'évoquer, la Longueur Moyenne de Phrase est l'élément dont l'évolution est la plus probante en fonction de l'âge et du score. L'absence de sujets ayant obtenu le score de "5" en Expression nous a incitées à remplacer leur LMPH par celle du groupe ayant obtenu "moins de 5" (indiquée entre parenthèses dans le tableau XXXIV). Les résultats obtenus par notre population d'enfants "fragiles" et "en difficulté" sont en deçà des moyennes indiquées dans ECLA. La progression de la LMPH en fonction du résultat se vérifie là encore étant donné que ces moyennes (rappelées en Tableau I) sont celles des enfants ayant obtenu un résultat "normal".

Les enfants "fragiles" dans le champ de l'orthophonie

Notre étude a abouti à une meilleure identification des enfants dits "fragiles". On a pu les comparer à ceux "en difficulté" pour cibler leurs particularités. Il serait également intéressant de les comparer à la population "normale", afin de voir s'ils ont un simple décalage ou bien un profil différent, dès le plus jeune âge, afin de prédire au plus juste leur évolution, et donc d'adapter les interventions particulières qui leurs sont consacrées.

Les enfants "fragiles" bénéficient rarement de surveillance particulière. Notre étude permet de dépister précocement et de cibler leurs fragilités pour chaque âge, grâce aux vidéos et aux profils dégagés, en vue d'orienter ces enfants "fragiles" vers un accompagnement spécifique de leurs lacunes. La prise de conscience de l'intérêt d'intervenir tôt est le message que nous souhaitons faire passer à l'ensemble des professionnels gravitant autour de ces enfants.

Une rééducation peut être envisagée ou non en fonction du résultat de l'enfant. S'il se rapproche plus des enfants dont le résultat est "normal", une stimulation au sein de l'école et de la famille pourra suffire. Mais s'il se rapproche davantage des enfants "en difficulté", une prise en charge orthophonique pourra être proposée. Celle-ci pourrait notamment s'appuyer sur les résultats de notre étude, pour savoir par quoi commencer, ce qu'il faudrait travailler en premier, en fonction de l'âge et du résultat en Expression de l'enfant, ainsi que de sa Longueur Moyenne de Phrases.

Conclusion

Le répertoire des productions d'enfants "fragiles" et "en difficulté" effectué constitue un outil indicatif des fragilités morphologiques et/ou des difficultés syntaxiques à travailler, que ce soit à l'école ou en rééducation orthophonique.

Dans un but de dépistage précoce, il est nécessaire d'avoir une idée des productions qui doivent nous alerter en tant que professionnels gravitant autour des enfants. C'est dans cette optique que nous avons tourné des vidéos illustrant les fragilités dans leur expression verbale. Comme l'a montré notre étude, ces productions peuvent, à quelques mois près, être considérées comme "normales" ce qui les rend difficiles à identifier, d'où l'importance d'y porter une attention toute particulière.

Les personnes utilisant ECLA remarquent l'intérêt que les enfants lui portent. Ces situations de manipulation de personnages et d'histoires à raconter sont un support très intéressant, qui pourrait être exploité (avec des Playmobils® par exemple) pour améliorer leur compréhension et étayer leurs productions avec les éléments qu'ils ne maîtrisent pas encore. Il serait intéressant de créer du matériel suivant une progression syntaxique, ainsi qu'un protocole de prise en charge, qui permettraient de travailler les différentes lacunes mises en évidence par notre étude, favorisant ainsi une meilleure maîtrise de l'oral, et facilitant le futur passage à l'écrit.

Les stimulations langagières de l'enfant sont importantes, elles ne peuvent se développer et s'enrichir qu'au travers d'un partenariat entre les enseignants, les parents qui doivent être impliqués et éventuellement les orthophonistes. Malgré le contexte actuel de réduction du budget dans l'enseignement, il est intéressant de pouvoir constater que certains enseignants n'hésitent pas à modifier leurs pratiques, pour pouvoir mettre en place des ateliers stimulant davantage le langage.

Le devenir des enfants "fragiles" est plus que jamais tourné vers une école interactive, en réseau avec de nombreux autres partenaires sensibilisés au dépistage précoce.

Bibliographie

- ALVES C., GIBARU I., (2001) *Le parcours de l'apprenti-parleur*. Isbergues : Ortho-édition.
- ANDRE V., BOCEREAN C., CANUT E. (2010). *De l'apprentissage au développement : une approche interactionniste de l'acquisition des complexités syntaxiques chez l'enfant de 3 à 6 ans*. Conférence du 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française à La Nouvelle-Orléans (Etats-Unis).
- ANQUEZ B., MASQUELET N. (2007). *Élaboration d'une grille d'évaluation des compétences langagières en moyenne section de maternelle dans le cadre de l'action Com'ens*. Mémoire d'orthophonie. Université Lille 2.
- BARBARESI W.J., COLLIGAN R.C., JACOBSEN S.J., KATUSIC S.K., ST SAUVER J.L., (2001). Boy/ girls differences in risk for reading disability : potential clues ? *American Journal of Epidemiology*. 154 : 787-794.
- BASSANO D., MAILLOCHON I., MOTTET S. (2008). Noun grammaticalization and determiner use in French children's speech : A gradual development with prosodic and lexical influences. *Journal of Child Language*. 35 : 403-438.
- BLOCH O. (1924). La phrase dans le langage de l'enfant. *Journal de Psychologie*. 21 : 18-43.
- BOUTON C.P. (1976). *Le développement du langage*. Paris: Masson / Les Presses de l'UNESCO.
- BOYSSON-BARDIES B. (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est ?* Paris : Odile Jacob.
- BRIN-HENRY F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.
- BROWN R. (1973). *A first language : The early stages*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- CANUT E. (2009). "La syntaxe : un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que" In : CANUT E. , VERTALIER M. *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : réflexions théoriques et pratiques de terrain : mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris : L'Harmattan, 71-128.
- CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J., (2007). *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques, 3ème édition*. Paris : Masson.
- CLARK E. (1998). Lexical creativity in French-speaking children. *Cahier de psychologie cognitive*. 17 (2) : 513-530.
- CLARK E. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue française*. Vol. 118 n°1 : L'acquisition du français langue maternelle. 49-60.
- COHEN M. (1969). Sur l'étude du langage infantin. *Enfance*. 22 n°3-4 : 203-272.

- COLLIN A. (2010). *Bilan d'action de la démarche de prévention COM'ENS au regard des évaluations nationales de CE1*. Mémoire d'orthophonie. Université Lille 2.
- COMBLAIN A., FAYASSE M., RONDAL J.A. (1993a). *Batterie d'évaluation de la morphosyntaxe, Développement - Evaluation - Lignes d'action*. Version expérimentale non-publiée. Université de Liège.
- CONNORS K., NUCKLE L., GREENE W. (1981). "The acquisition of pronoun complement structures in French and English" In : J.E. Copeland & P.W. Davis, *The seventh LACUS forum*. Columbia, SC : Hornbeam Press, 475-485.
- DAVIAULT D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Education.
- DE CAT C. French subjects clitics are not agreement markers. *Lingua*. 115 (9): 1195-1219.
- DESCOEUDRES A. (1932). *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- DOSSINI J. (2007). *Comment le projet Com'ens vit-il au travers de ses différents acteurs? Bilan qualitatif des actions entreprises dans 17 circonscriptions du Nord-pas-de-Calais dans le cadre d'un projet de stimulation langagière autour de l'album*. Mémoire d'orthophonie. Université Lille 2.
- DUBUS M.C., LEMOINE M.P., LESAGE P. (2008). *E.C.L.A. Outil d'Evaluation de Compétences Langagières des enfants de 3 ans et 6 mois inclus à 6 ans et 6 mois exclu*. Isbergues : Ortho Edition.
- FERRAND P., GRANDATY M., NESPOULOUS J.L. (1994). Genèse de la subordination relative. *Glossa*. Vol. 39 : 36-50.
- GUENIN E. (2011). *Morphosymparc : Fiches d'activités portant sur la rééducation de la compréhension des pronoms personnels, des notions topologiques et des quantificateurs*. Mémoire d'orthophonie. Université Lille 2.
- GUILLAUME P. 1927. Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant. *Journal de Psychologie*. 24 : 1-25.
- KAIL M. (2000). "Acquisition syntaxique et diversité linguistique" In : KAIL M., FAYOL M. *L'acquisition du langage : Le langage en développement au delà de trois ans*. Paris : PUF, 9-45.
- KARMILOFF-SMITH A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KILANI-SCHOCH M., DRESSLER W.U. (2005). *Morphologie naturelle et flexion du verbe français*. Tübingen, Allemagne : Narr.
- LE CHEVALIER F., LENOIR S. (2009). *Projet Parole. Bilan d'une action de prévention en maternelle, dans la circonscription de Roubaix centre (REP). Partenariat RASED/Orthophonistes*. Mémoire d'orthophonie. Université Lille 2.

- LE NORMAND MT. (2009). "Modèles psycholinguistiques du développement du langage" In CHEVRIE-MULLER C, NARBONA J. (1996). *Le Langage de l'Enfant : Aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson, 27-42.
- LENTIN L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. *Etudes de Linguistique Appliquée*. 4 : 7-52.
- LENTIN L. (1975). Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant. *Langue Française*. 27: 14-23.
- LE ROUZO M-L. (1977). *Les relations spatiales dans le langage de l'enfant : référence et énonciation*. Travaux du Centre d'Etudes des Processus Cognitifs et du Langage.10, 271 p. Paris.
- MAILLART C., PARISSÉ C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance* 1/2004 (Vol. 56) : 20-35.
- MONCHY L.H. (2012). *Morphosymparc : Elaboration d'activités de rééducation de la compréhension morphosyntaxique axées sur les notions de négation et de relatives en "qui " et "que"*. Mémoire d'orthophonie. Université Lille 2.
- PARISSÉ C. (2008). "Left-dislocated subjects : A construction typical of young Frenchspeaking children ?" In GUIJARRO-FUENTES P., LARRANAGA P. ET CLIBBENS J., *First language acquisition of morphology and syntax : Perspectives across languages and learners*. Amsterdam, Pays-Bas : Benjamins.13-30.
- PARISSÉ C. (2009). "La morphosyntaxe : qu'est-ce que c'est ? Application au cas de la langue française" In: Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO) *Rééducation Orthophonique*. Isbergues : Ortho- édition. N°238, 7-20.
- RONDAL J.A. (1979). *Votre enfant apprend à parler*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- RONDAL J.A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Tournai : Labor.
- RONDAL J.A., SERON X. (1999). *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Hayen-Sprimont : Pierre Mardaga.
- ROYLE P. (2007). Veritable effects of morphology and frequency on inflexion patterns of French preschoolers. *The Mental Lexicon Journal*, 2 (1) : 103-125.
- THORDARDOTTIR E., NAMAZI M., (2007). Specific Language Impairment in French-speaking children : Beyond Grammatical Morphology. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 3 : 698-715.
- VENEZIANO E. (1990). Le rôle de la répétition dans le passage des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots. *Actes des Journées Suisses de Linguistique Appliquée II (Numéro spécial du Bulletin CILA)*. 51 : 6-73.
- VENEZIANO E., Sinclair H., Berthoud I. (1990). From one word to two words : repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of Children Language*. 17: 633-650.

WEISSENBORN J., KAIL M., FRIEDERICI A. (1990). Language-particular or language-independent factors in acquisition ? Children's comprehension of object pronouns in Dutch, French and German. *First Language*. 10 : 141-166.

Sites internet consultés :

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (2012). Etat des lieux de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme en région. <http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Etat-des-lieux-de-la-prevention-et-de-la-lutte-contre-l-illettrisme-en-region-2012> [Consulté le 10/11/2013]

A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. RINGARD J.CH. (2000). <http://media.education.gouv.fr/file/95/7/5957.pdf> [Consulté le 02/11/2013]

Cercle de recherche et d'action pédagogiques, cahiers pédagogiques. BAECKEROOT M. (2007). L'action Com'ens, dossier "L'école maternelle aujourd'hui". N°456. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-action-Com-ens> [Consulté le 26/10/2013]

CHEVRIE-MULLER C. (2000-2001), L'acquisition du langage oral. <http://issuu.com/sylviet/docs/testarticle1> [Consulté le 24/10/2013]

COM'ENS : Communiquer ensemble partenariat institut d'orthophonie de Lille/Education Nationale, Repérage et Prévention de la difficulté langagière dès la moyenne section de maternelle : Compte-rendu d'action. POLLET J.J. (2012). <http://illettrisme.ac-lille.fr/actions-maternelle/comens-1/pedagogie/presentation-de-laction-comens-2012> [Consulté le 03/11/2013]

La "Prévention de l'Illettrisme" dans l'académie de Lille. POLLET J.J. (2013). <http://illettrisme.ac-lille.fr/> [Consulté le 02/11/2013]

Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. LANG J., KOUCHNER B., GILLOT D. (2001). <http://www.vie-publique.fr/documents-vp/plandyslexie.pdf> [Consulté le 10/11/2013]

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Exemple de l'épreuve Communication, remplie pour un enfant "inhibé" puis pour un enfant "agité"

Annexe n°2 : Développement chronologique de la syntaxe et de la morphosyntaxe de l'enfant avant 3 ans

Annexe n°3 : Mail destiné aux enseignants et directeurs des écoles

Annexe n°4 : Exemple de grille d'analyse intra corpus

Annexe n°5 : Lettre d'information destinée aux parents des enfants filmés

Annexe n°6 : Autorisation de filmer et de diffuser des images vidéos

Annexe n°7 : Répartition de l'ensemble des corpus fragiles

Annexe n°8 : Tableau statistique

Annexe n°9 : Exemple de corpus d'un enfant ayant des productions syntaxiques "normales"

Annexe n°10 : Exemple de corpus d'un enfant ayant des productions syntaxiques "fragiles"

Annexe n°11 : Exemple de corpus d'un enfant ayant des productions syntaxiques "en difficulté"