

# **MEMOIRE**

En vue de l'obtention du  
Certificat de Capacité d'Orthophoniste  
par

**Pauline MARIE**

qui sera présenté au jury en juin 2020

## **Les tests orthophoniques de langage oral testent-ils le français parlé ?**

**Analyse syntaxique et morphosyntaxique de tests à destination d'enfants non lecteurs**

MEMOIRE dirigé par

**Stéphanie CAET**, Maître de conférences en Sciences du Langage, Département d'orthophonie,  
Université de Lille, Lille

Lille – 2020

---

## Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire Stéphanie Caët pour ses conseils et son accompagnement pendant cette période de réflexion, de recherche, et de rédaction. Ses remarques m'ont été très précieuses.

Merci également aux orthophonistes qui ont accepté de répondre à mes questions, et à Pierre Prouvost qui m'a donné un bon coup de main pour répertorier les données et avec qui j'ai pu échanger pendant nos longues heures à la testothèque.

Enfin je tiens à adresser mes remerciements et mes excuses sincères à ma famille et à mes amis, anciens et récents, qui m'ont supportée dans tous les sens du terme dans ma reconversion pendant ces cinq années d'études, et enfin lors de cette dernière longue ligne droite du mémoire.

---

## **Résumé :**

De nombreuses études du français parlé ont mis en évidence l'existence de variations à tous les niveaux de la langue chez tout locuteur adulte, or les acquisitions langagières de l'enfant sont largement influencées par leur environnement linguistique. Nous nous sommes donc interrogées sur la prise en compte des variations syntaxiques et morphosyntaxiques dans l'évaluation orthophonique du langage oral chez les enfants non lecteurs, non empreints des normes de l'écrit apprises à l'école. Pour cela, nous avons analysé les items et manuels de treize tests orthophoniques permettant d'évaluer la syntaxe et la morphosyntaxe en expression orale chez les enfants entre trois et sept ans. Des entretiens informels ont été menés auprès d'orthophonistes dans le but d'enrichir notre réflexion. Les résultats permettent de dégager les variations syntaxiques et morphosyntaxiques non standards les plus fréquemment évoquées dans les tests. Dans la majorité des cas, les auteurs n'évoquent pas leur cotation de manière explicite. Quand c'est le cas, ils en ont des représentations très diverses : elles sont considérées comme des structures courantes à l'oral qu'il faut relever mais pas sanctionner, comme des erreurs ou des maladresses, ou encore comme une étape dans le développement langagier. Les évocations des orthophonistes interrogées mettent également en évidence leurs représentations hétérogènes de ces principales variations, prises en compte à des degrés divers au moment de l'évaluation et de la prise en charge. Une étude approfondie des pratiques des professionnels permettrait de compléter notre analyse et de mieux appréhender l'influence des représentations des variations lors de l'évaluation orthophonique.

## **Mots-clés :**

Langage oral, variations linguistiques, syntaxe et morphosyntaxe, évaluation, enfants pré-lecteurs

## **Abstract :**

The existence of variations in any adult speaker, at any language level has been pointed in several studies about spoken french, as well as the influence of linguistic environment in language acquisition in children. We wondered then how the syntactic and morphosyntactic variations were taken into account in speech and language therapy when evaluating oral language in pre-reading children, that are not influenced by the norms of writing learnt in school. To this end, we analysed the items and manuals of thirteen speech and language therapy tests evaluating oral expression of syntax and morphosyntax in children aged three to seven. Informal interviewes have been held with speech and language therapists to enhance our analysis. The results permit to identify the most frequent of realizable non standard syntactic and morphosyntactic variations. In most cases, the authors don't express explicit notation for these main variations. When they do, their representations are varied : they may be considered as usual structures in spoken french to be noted but not to be condemned, as errors or awkwardnesses, or as a stage in language development. The interviewed speech and language therapists recognize the variable importance of their own different representations during evaluation or therapy. A deeper analysis of practices would complement our current study of the influence of representations of variations during evaluation in speech and language therapy.

---

**Keywords :**

Spoken language, linguistic variations, syntax and morphosyntax, evaluation, pre-reading age children.

---

# Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Contexte théorique, buts et hypothèses.....</b>	<b>2</b>
1.Le français parlé.....	2
1.1.Définition de la norme : normalité et normativité.....	2
1.2.Définition de la langue standard et de la grammaire normative.....	3
1.3.Les représentations de la norme et des variations .....	3
1.4.Les différents types de variations syntaxiques et morphosyntaxiques.....	4
1.4.1.Les variations régionales.....	5
1.4.2.Les variations courantes.....	5
1.4.3.Les variations sociales.....	5
1.5.Analyse de l'absence du « ne » de négation et de la dislocation du sujet.....	6
1.5.1.La dislocation du sujet.....	6
1.5.2.L'absence du « ne » de négation.....	7
2.Le développement normal du langage chez l'enfant.....	8
2.1.Les étapes du développement de la syntaxe chez l'enfant.....	8
2.2.L'influence de l'environnement linguistique .....	9
2.2.1.Le langage adressé à l'enfant et les interactions enfant-adulte.....	9
2.2.2.Les relations entre la syntaxe de l'enfant et celle de ses parents.....	10
2.3.Développement de la négation et des pronoms personnels sujets.....	10
2.3.1.Les pronoms personnels sujets.....	10
2.3.2.La négation.....	11
3.L'élaboration d'outils d'évaluation de la syntaxe et de la morphosyntaxe du langage oral .....	11
3.1.Définition du langage oral en orthophonie.....	11
3.2.L'évaluation de la syntaxe et de la morphosyntaxe.....	12
3.3.Les caractéristiques des tests orthophoniques .....	13
3.3.1.Les types de tests.....	13
3.3.2.Les caractéristiques psychométriques .....	13
3.3.3.Le choix des items lors de la construction d'un test .....	14
4.Buts et hypothèses.....	14
<b>Méthode.....</b>	<b>14</b>
1.Choix des tests.....	14
2.Choix des variations.....	15
2.1.Analyse du test.....	16
2.2.Analyse des items.....	16
2.2.1.Le type de tâche.....	16
2.2.2.La cible de l'item.....	16
2.2.3.Les réponses.....	17
2.2.4. Les variations possibles.....	17
2.3.Analyse des tâches.....	18
3.Entretiens informels.....	18
<b>Résultats.....</b>	<b>19</b>
1.Les tests.....	19
2.L'évocation du français parlé.....	20
3.Les tâches.....	21
4.Les variations.....	22
4.1.La dislocation du sujet.....	22
4.1.1.Niveau d'acceptation : accepté (obtention de la totalité des points).....	22
4.1.2.Niveau d'acceptation : toléré (diminution du nombre de points accordés, ou	

---

report des points dans un score spécifique).....	23
4.1.3.Niveau d'acceptation : condamné (aucun point n'est accordé).....	23
4.1.4.Niveau d'acceptation : non précisé (pas d'avis des auteurs).....	23
4.2.L'absence du « ne » de négation.....	24
4.3.La simplification dans le système temporel .....	25
4.4.L'inversion du verbe et du sujet dans les interrogations.....	25
4.5.L'utilisation d'une forme de passif non canonique.....	26
4.6.Les autres variations.....	26
5.Synthèse des entretiens informels.....	27
<b>Discussion.....</b>	<b>28</b>
1.Rappel et discussion des principaux résultats.....	28
2.Quelques ouvertures.....	29
2.1. Le choix des tests .....	29
2.2.Variation ou structure en cours d'acquisition ?.....	29
2.3.L'influence de la littératie sur le développement langagier.....	30
3.Les implications cliniques.....	30
4.De nouvelles méthodes d'évaluation.....	31
<b>Conclusion.....</b>	<b>32</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>33</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>38</b>
Annexe n°1 : Liste des variations évoquées par les auteurs, ou constatées lors d'observations (cadres professionnel et personnel).....	38
Annexe n°2 : Liste des tests sélectionnés.....	41
Annexe n°3 : Exemples de consignes de cotation pour les tâches de répétition.....	42
Annexe n°4 : Répartition des cibles par test et âge (% du nombre d'items de chaque test) .....	43
Annexe n°5 : Acceptation des variations principales et clarté des consignes - par couple test-tâche.....	44
Annexe n°6 : Répartition par degré de clarté des consignes des 90 couples test-tâche concernés par les variations principales.....	45
Annexe n°7 : Liste restreinte de cibles.....	46
Annexe n°8 : Guide d'entretien.....	47

# Introduction

Depuis son entrée dans le domaine de la Santé Publique en 1964, le métier d'orthophoniste a beaucoup évolué. Son champ de compétences s'est élargi et comprend aujourd'hui la prévention, l'évaluation et la prise en charge de troubles dans des domaines divers (langage et communication, cognition mathématique, voix, déglutition, oralité alimentaire, etc.) dans le cadre de pathologies multiples. Cependant, la rééducation du langage oral et écrit reste le domaine privilégié des professionnels qui s'y consacrent majoritairement et de manière stable. En effet, les données communiquées par la CNAMTS (Caisse Nationale d'Assurance Maladie des Travailleurs Salariés) indiquent que plus de la moitié des actes orthophoniques nationaux en 2010 leur sont consacrés en libéral, dont 29,5% dédiés spécifiquement aux retards de parole et langage (Les Asclépiades, 2011). Ces résultats sont corroborés par ceux de l'enquête longitudinale Kalliope qui montrent la stabilité de cette proportion dans la région Rhône-Alpes sur les 40 dernières années (Tain, 2016 cité dans Les Asclépiades, 2011).

Avant toute prise en charge, l'orthophoniste a l'obligation légale de procéder au bilan et à l'évaluation des compétences et déficits de son patient. Dans le cadre de l'évaluation du langage oral ou écrit, il a à sa disposition de nombreux outils lui permettant d'apprécier les différents niveaux linguistiques des sujets de tout âge en réception et en expression. Cette évaluation se base le plus souvent sur l'utilisation de tests normés qui permettent la comparaison des performances du patient à des valeurs de référence provenant des résultats d'un échantillon d'étalonnage représentatif de la population qu'on souhaite tester (Grégoire, 2006). La langue écrite, faisant l'objet d'un enseignement spécifique à l'école et suivant des règles explicites, permet une notation binaire des réponses du patient (ex. « ils saute » sera estimé incorrect alors que « ils sautent » sera estimé correct). A l'inverse, la langue orale se développe grâce un apprentissage naturel et implicite, très dépendant de l'environnement linguistique de l'enfant. En effet, diverses études ont permis de constater les relations entre la langue des enfants et celle de leur entourage, en particulier celle de leurs parents (Rondal, 2011). L'étude de divers corpus oraux a permis de mettre en évidence l'existence de variations, différences existant à tous les niveaux linguistiques et présentes dans les productions de tout adulte en situation d'interaction. Celles-ci sont observables au sein de communautés linguistiques, mais aussi chez un seul et même individu. Rouayrenc (2010a) introduit la notion de plusieurs « français parlés » comme autant de variations de la langue qui constituent l'environnement linguistique dans lequel la langue de l'enfant évolue. Pour l'orthophoniste qui évalue les compétences langagières à l'aide de tests normés, cette diversité des productions pourrait gêner une notation a priori évidente des items : au niveau syntaxique, on pourra s'interroger par exemple la présence ou l'omission du « ne » de négation, la dislocation du sujet (ex. « le lapin, il mange »), l'utilisation indifférenciée du « on » ou du « nous », etc.

Par ailleurs, cette réalité linguistique peut se trouver en décalage par rapport à une représentation subjective de la langue orale, qui serait le reflet articulé d'une langue écrite répondant aux règles explicites de la grammaire des manuels scolaires. En effet, il n'existe pas de normes objectives de l'oral, et certains auteurs questionnent la pertinence de l'utilisation de critères grammaticaux appliqués habituellement à l'écrit pour évaluer la syntaxe orale (Dahmoune-Le Jeannic, 2016). Nous pouvons alors nous interroger sur les représentations de

la syntaxe et de la morphosyntaxe du langage oral pour les orthophonistes, en particulier lors de l'évaluation d'enfants non lecteurs qui n'auraient pas bénéficié d'un apprentissage explicite de l'écrit (bien qu'ils auraient pu y avoir été exposés de manière indirecte, par le biais de la lecture d'un album, de l'apprentissage d'une poésie, etc).

Dans un premier temps nous établirons le contexte théorique dans lequel s'inscrit cette problématique. Nous nous intéresserons d'abord aux études sur le français parlé, afin d'en présenter les variations syntaxiques et morphosyntaxiques les plus fréquentes ainsi que les représentations qui y sont associées. Nous décrirons ensuite le développement du langage de l'enfant dans son environnement, et de l'impact qu'a celui-ci sur sa syntaxe et morphosyntaxe. Puis nous verrons d'une manière générale comment l'orthophoniste élabore l'outil d'évaluation qui lui servira à apprécier ces domaines linguistiques, en particulier la sélection des tâches et items qui composeront le test. Dans une deuxième partie nous présenterons la méthodologie d'analyse des tests orthophoniques de langage oral (étude des manuels, des items et de leur cotation, entretiens informels auprès d'orthophonistes) qui nous permettra d'inférer les représentations de l'oral de l'auteur du test dans ce contexte d'évaluation, et possiblement des orthophonistes qui l'utilisent, avant d'en présenter les résultats et de les discuter.

## **Contexte théorique, buts et hypothèses**

Nous présenterons d'abord une description du français parlé et de ses variations sur les domaines syntaxique et morphosyntaxique, puis nous aborderons le développement oral de ces domaines chez l'enfant au sein de son environnement linguistique, avant d'évoquer leur évaluation en orthophonie.

### **1. Le français parlé**

Le français en tant que langue parlée a été étudié par de nombreux chercheurs qui reconnaissent l'hétérogénéité de ses réalisations et tentent de les répertorier et de les analyser. Bien qu'ils se soient intéressés à tous les domaines de la langue, nous allons ici nous focaliser sur les domaines de la syntaxe et de la morphosyntaxe, et répertorier les variations les plus fréquemment décrites en les classant selon la façon dont elles sont perçues par les membres de la communauté linguistique.

#### **1.1. Définition de la norme : normalité et normativité**

Avant de présenter les résultats des recherches des différents auteurs, il est important de rappeler les multiples définitions du mot « norme ». Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) donne deux définitions de la norme : (1) « un état habituel, régulier, conforme à la majorité des cas » (la norme se définit par rapport à une fréquence, en référence à une moyenne statistique, généralement sans jugement de valeur) ou (2) « une règle, un principe auquel on doit se référer pour juger ou agir » (la norme prescrit ce qui doit être en se basant sur des jugements de valeur, en référence à un modèle de « type idéal »). Selon le contexte dans lequel le mot « norme » est utilisé, il peut donc soit représenter la normativité (la règle, le « type idéal »), soit la normalité (la plus haute fréquence rencontrée). Par exemple, la norme de vitesse sur une portion d'autoroute peut être de 70 km/h et de 80km/h, la première étant réglementaire et la deuxième fréquentielle. Dans le cadre de ce mémoire, il est important de faire la distinction entre les deux notions. Nous

différencierons donc la « norme » à caractère normatif, décrivant la représentation idéalisée de l'oral pour une communauté linguistique ou pour un individu, et la « norme fréquentielle » à caractère objectif, basée sur la fréquence des occurrences des types de productions observés.

## **1.2. Définition de la langue standard et de la grammaire normative**

Dans ce contexte, nous pouvons également nous interroger sur le concept de « langue standard », fréquemment considérée en tant que langue nationale. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Dubois, Giacommo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi, & Mével, 2012) définit ce terme en abordant déjà la notion de variations locales ou sociales. La langue standard les transcende par sa fonction de moyen de communication commun à tous les locuteurs, peu importe les différentes formes ou dialectes habituellement utilisés par ceux-ci. Elle est régie par des institutions régulatrices, et c'est elle qui est diffusée à l'école, à la radio, ou dans les communications officielles. En France, l'Académie française régit la langue standard.

La grammaire est la description des éléments lexicaux et des morphèmes grammaticaux (Brin-Henry, Courrier, Lederlé & Masy, 2011). Elle étudie leur utilisation et leur combinaison dans la formation de mots et de phrases. La grammaire traditionnelle et normative apparaît au 19<sup>e</sup> siècle. Elle propose un idéal de valeur avec la volonté d'homogénéiser les langues parlées et écrites en France, très diverses à l'époque. C'est elle qui est enseignée à l'école. Elle s'oppose à la grammaire descriptive qui s'attache à décrire les faits sans jugement de valeur .

## **1.3. Les représentations de la norme et des variations**

Le terme de « français ordinaire » est introduit par Gadet (1989) dans son ouvrage du même nom. Pour elle, il ne s'agit ni d'un registre de langue, ni d'une modalité, mais d'une production écrite ou parlée, qui s'utilise de manière ordinaire, sans surveillance particulière. Elle y décrit la langue comme un « super-système » qui englobe un système standard régi par les règles explicites de grammaire, accepté et valorisé par la norme, et un système non standard que la norme associe à des « fautes ». Pour Gadet, ces fautes d'un point de vue normatif sont des variations dont l'analyse permet de dégager les régularités avec la forme standard et d'en comprendre la cohérence. Elle donne l'exemple des énoncés « donne-en » et « donne-nous-en » qui répondent aux règles de la grammaire normative et font partie du système standard alors que l'énoncé /dɔnmwazã/ (donne-moi-[z]en) n'en fait pas partie. On peut cependant comprendre sa construction en observant celle des énoncés précédents : un ordre de succession des pronoms identique à celui du deuxième énoncé (verbe – pronom personnel complément d'objet indirect – pronom complément d'objet direct), et une utilisation de l'allomorphe /zã/ que l'on retrouve dans le premier énoncé avec l'effet de liaison. Cette diversité des formes permet de rendre compte de l'existence de plusieurs communautés linguistiques, ainsi que des variations de production au sein d'une même communauté, ou d'un même locuteur.

Gadet (1989) aborde également les représentations de ces différentes formes d'un point de vue socio-linguistique. Elle met en évidence la valorisation de la norme (correspondant aux classes socioprofessionnelles favorisées) et la stigmatisation des formes n'y répondant pas. L'individu étant capable de situer socialement ceux qu'il entend, quelle que soit son propre statut dans la société, elle s'interroge alors sur l'utilisation des variations « condamnables » par des locuteurs qui ont pourtant connaissance du « bien parler ». De la même façon, la représentation très valorisée de la langue écrite et des normes qui la régissent est rappelée par

Blanche-Benveniste (2010) dans son dernier ouvrage. L'impact est tel qu'un groupe d'enfants de dix ans a estimé ne pas « bien » parler car faisant des « fautes d'orthographe », transposant ainsi les termes de l'écrit à leurs productions orales. On peut observer que l'auteur répertorie les « fautes » sans jugement négatif, voire les met en valeur en les opposant à ce qu'elle appelle « l'usage parisien », ou l'usage des « puristes » qui représentent ceux qui valorisent la normativité de la langue.

Rouayrenc (2010a) introduit la notion de « Norme » avec un N majuscule, qui serait celle d'un écrit travaillé, répondant aux règles explicites d'orthographe, de grammaire et de syntaxe telles qu'enseignées dans les ouvrages scolaires. Elle a un caractère prescriptif, et permet de différencier un « parler de référence » et d'isoler les « fautes ». Rouayrenc indique qu'il ne s'agit cependant que d'une norme parmi d'autres. Comme Gadet, elle insiste sur le fait qu'« il y a autant de normes que de groupes sociaux dès lors qu'ils s'identifient par leur parler » (Raouayrenc, 2010a, p.282), et qu'il existe donc une diversité de « français parlés ».

#### **1.4. Les différents types de variations syntaxiques et morphosyntaxiques**

Chaque auteur propose sa propre classification des variations. Gadet (1989) présente une catégorisation des variations en fonction des facteurs extralinguistiques diatopiques, diastratiques, diaphasiques et diachroniques. Elle répertorie ainsi les variations régionales, les variations sociales spécifiques de certaines classes socio-professionnelles, les variations stylistiques ou situationnelles, qui permettent au même locuteur de proposer des productions différentes en fonction de son interlocuteur, ou de la situation dans laquelle il se trouve (cadre privé, professionnel, etc.), et les variations temporelles qui rassemblent les évolutions de la langue sur un temps plus ou moins court.

Pour Rouayrenc (2010a), il est important de séparer les registres de langue qui reflètent l'adaptation du locuteur face à différentes situations d'énonciation (parler courant et parler surveillé), et les niveaux de langue qui indiquent la culture linguistique du locuteur (parler courant et parler marqué, dont les variations marquent l'appartenance sociale). Blanche-Benveniste (2010) différencie les fautes « typantes » (comparables au parler marqué de Rouayrenc) des fautes « qui n'en sont plus », car retrouvées très fréquemment dans les corpus de locuteurs très différents. Nous voyons qu'ici les notions se mélangent encore : la variation devient « normale » (donc appartient à la norme fréquentielle pour une population large) alors que la variation « anormale » (moins fréquente, ou dont la fréquence est restreinte à une population particulière) est considérée trop éloignée de la norme idéale et subjective. Elle est présentée comme une représentation négative avec l'utilisation des termes « typant » et « stigmatisant ». Nous pouvons supposer que la classification d'une variation en parler courant (ou « faute qui n'en est plus ») et parler marqué (ou « faute typante ») s'effectue sur la base des propres représentations de la langue orale des auteurs, et est fonction également de la quantité et de la qualité des corpus sur lesquels ils se basent (représentativité des différents âges, lieux, catégories sociales, situations d'énonciations, etc.).

Bien que les auteurs n'aient pas répertorié l'ensemble des variations dans leur classification, les quelques points de comparaison permettent d'en voir la concordance. Ainsi on peut dégager trois grands types de variations : les variations régionales, les variations que nous appellerons courantes car trop répandues pour être considérées comme des « fautes », et les variations sociales qui comprennent en majorité des usages stigmatisés par la norme.

### 1.4.1. Les variations régionales

Ce sont des usages typiques d'une zone géographique, généralement condamnés par l'usage parisien (Blanche Benveniste, 2010). En voici quelques exemples :

- l'utilisation d'un passé surcomposé dans le Midi (ex. « il a eu fait des bêtises »)
- les intensifs portés sur des adjectifs dans le Sud (ex. « j'étais beaucoup inquiète »)
- l'insertion du pronom « y » comme un complément d'objet inanimé dans les régions de Lyon, Chambéry, Saint-Etienne (ex. « la bière, j'y aime »)
- l'inversion des pronoms compléments d'objets direct et indirect à la 3ème personne (ex. « Pierre lui la donne »)

Ces variations sont restreintes à un territoire défini, et ne concernent qu'un nombre limité d'individus.

### 1.4.2. Les variations courantes

Elles diffèrent du français standard et sont très fréquemment rencontrées dans les corpus étudiés par les auteurs. Elles sont considérées comme des fautes par rapport à la norme mais sont jugées acceptables dans le parler courant, voire ne sont plus perçues comme fautives (Blanche Benveniste, 2010). Elles apparaissent chez tout type de locuteur, dans tout type de situation. Il s'agit principalement de :

- les tournures de dislocation (exemple: «le lapin, il saute »)
- l'absence du « ne » de négation (ex. « je peux pas y aller »)
- l'utilisation du « on » pour « nous » (ex. « on vient avec vous »)
- le non accord en nombre entre « c'est » et l'attribut (ex. « c'est les vacances »)
- la non inversion du sujet et du verbe dans les interrogations et l'utilisation de « est-ce que » (ex. « pourquoi est-ce que tu fais ça ? Je te dois combien? »)
- le participe passé non accordé (ex. « les analyses qu'on a fait »)
- l'utilisation de « qu'est-ce que » pour « ce que » (ex. « je sais qu'est-ce que tu veux dire »)
- l'utilisation d'un élément avancé avec « que » au lieu de « quel/le/s » avec l'élément (ex. « je sais les tuyaux qu'il faut prendre »)
- l'effacement du pronom « il » dans « il y a » (ex. « y a plus de pain »)
- la simplification du système temporel avec la préférence au futur périphrastique pour exprimer le futur (ex. « il va à la piscine demain ») et au passé composé pour exprimer le passé (ex. « avant, j'ai pleuré »)

Il est intéressant également de noter que l'étude de l'« oralité » (l'oral dans l'écrit) permet de relever les mêmes différences par rapport à la norme standard (Rouayrenc, 2010b). Les écrivains voulant se rapprocher de dialogues populaires ont intégré quelques-unes des variations les plus saillantes dans leurs écrits : l'usage du « ça », l'absence du « ne » de négation, l'effacement du pronom « il » dans « il y a », l'interrogation de structure déclarative, etc. Ces données viennent appuyer ce qui a été observé dans l'analyse des corpus oraux.

### 1.4.3. Les variations sociales

Pour les auteurs, ces « fautes typantes » (Blanche-Benveniste, 2010), ou variations indiquant un parler marqué (Rouayrenc, 2010a), signalent l'appartenance à des classes socio-

professionnelles peu élevées. Les plus décrites sont les plus fréquemment utilisées et les plus stigmatisées par la norme :

- l'absence du subjonctif (ex. « il faut que je vais au marché »)
- l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » pour « être » (ex. « j'ai intervenu »)
- la sur-utilisation de relatives en « que » (ex. « l'histoire que je te parle »)
- la non interversion des pronoms à l'impératif (ex. « ramène-moi-z'en, prête-moi-le »)
- l'utilisation de « à » au lieu de « de » pour exprimer la possession (ex. le fils à ma voisine)
- le moindre usage des déterminants possessifs (ex. « un manteau à moi »)
- l'utilisation de « aller à/au » avant un nom référant à une profession (ex. « je vais au docteur »)

Certaines de ces « fautes » peuvent s'apparenter à des variations régionales, et pourraient se distinguer de celles-ci par leur dispersion plus étendue.

Nous pouvons constater que la distinction entre ces deux derniers types de variations est assez floue, les deux étant caractérisées par leurs occurrences fréquentes dans les corpus étudiés. Le seul critère discriminant semble être le fait que les variations courantes outrepassent les limites des communautés sociolinguistiques. De plus, l'analyse de la représentation de la norme permet d'en relativiser l'usage. Nous pouvons nous interroger en effet sur la fréquence d'utilisation d'un parler correspondant à la norme. Ainsi, l'énoncé « N'irons-nous pas jouer au ballon demain? », bien que conforme à la norme, pourrait être en décalage avec la norme fréquentielle, d'usage oral, qui lui préférerait l'énoncé « On va pas jouer au ballon demain? ». C'est une question qui se pose particulièrement lors de l'apprentissage du français en tant que seconde langue (Dubois, Giacommo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi, & Mével, 2012).

## **1.5. Analyse de l'absence du « ne » de négation et de la dislocation du sujet**

En français parlé, l'absence du « ne » de négation et la dislocation du sujet s'observent très fréquemment et ont fait l'objet de nombreuses recherches (Stark, Meisner, & Völker, 2014).

### **1.5.1. La dislocation du sujet**

Les auteurs y font référence de manière diverse : dislocation, redoublement du sujet, pronom de reprise, etc. On note également que ce phénomène fait l'objet de discussions théoriques : Barrendonner (2007) se base sur un corpus de plusieurs énoncés contenant ce double marquage du sujet pour discuter l'hypothèse d'une « dislocation » du sujet. Il cumule deux hypothèses : une première dans laquelle il assimile les pronoms sujets à des affixes verbaux s'accordant avec un syntagme nominal éventuel ; et une deuxième dans laquelle il considère cette construction en tant que variation morphologique libre. La flexion verbale pourrait être constituée de la désinence verbale uniquement (ex. Pierre *veut* manger), ou alors serait présente sous forme de morphèmes discontinus : la désinence couplée à l'affixe verbal (ex. Pierre *il* veut manger).

La fréquence élevée de cette variation peut s'observer facilement dans la vie de tous les jours (Coveney, 2005). Blanche-Benveniste (1997) affirme que tout le monde utilise cette

structure au moins de manière occasionnelle. Malgré sa fréquence, on ne la trouve pas dans les livres scolaires, et elle pose une vraie question quant à l'apprentissage du français en tant que langue seconde pour les étrangers. Pour Coveney (2005), ceci est explicable par l'histoire de la langue française, qui a rejeté toutes les variantes ne faisant pas partie du français standard, c'est-à-dire le discours des groupes sociaux estimés. Pour les chercheurs, la problématique ne serait plus de savoir quel locuteur la produit, mais plutôt à quelle fréquence et dans quelles circonstances.

Dans un point de vue socio-linguistique, Coveney (2005) analyse les dislocations de sujet d'un corpus (trente adultes travaillant en colonie de vacances dans la Somme dans les années 80) en fonction de l'âge et de groupes sociaux des individus. Il constate une corrélation entre la fréquence d'apparition de la variation et l'âge (elle est plus fréquente chez les plus jeunes) et avec la catégorie sociale (elle est plus fréquemment observée chez les individus appartenant à la classe ouvrière que ceux appartenant à une classe sociale plus élevée). Il s'interroge sur l'influence du picard (langue régionale dans laquelle le redoublement du sujet est sinon systématique du moins très fréquent) qui pourrait être à l'origine de la variation dans la région.

### **1.5.2. L'absence du « ne » de négation**

L'étude de la variation en diachronie permet de mettre en évidence l'évolution de la négation dans le temps. Stark et collègues (2014) rappellent qu'en français ancien, la négation était surtout portée par le « ne », la particule située après le verbe étant optionnelle. Aujourd'hui, le « ne » est très fréquemment absent à l'oral, la négation étant dans ce cas portée totalement par l'adverbe placé après le verbe (pas, plus, jamais, etc.) qui est plus saillant d'un point de vue prosodique car il peut porter l'accentuation finale de l'énoncé (Armstrong, 2002). Coveney (1998) rajoute que le « ne » est omis moins souvent quand il est associé à la particule « que » (ex. « il ne prend sa montre que quand il va travailler »). Pour lui, ce processus d'évolution est toujours en cours et aboutira à la disparition complète du « ne » à l'oral.

La présence ou l'absence du « ne » de négation est probablement la variation sociolinguistique la plus connue en français contemporain (Coveney, 1996, cité par Armstrong, 2002). L'étude de corpus permet de constater que l'absence du « ne » est observée plus fréquemment chez les plus jeunes et les locuteurs de la classe ouvrière, dans des situations informelles (conversations entre amis ou collègues). Elle met également en évidence l'observation de la variation chez tous les locuteurs, quel que soit l'âge, la classe sociale, ou le sexe (Armstrong, 2002 ; Coveney, 1996, cité par Armstrong, 2002)

En 1998, il analyse les données de quatre études et montre l'association entre la présence ou l'absence du « ne » et le sujet du verbe. La particule « ne » est plus souvent présente quand elle accompagne un syntagme nominal ou le pronom relatif « qui », alors qu'elle est fréquemment absente quand elle est associée à des pronoms clitiques comme « on » ou « je ». L'étude de Armstrong en 2002 montre les mêmes résultats. La disparition du « ne » de négation serait corrélée à l'augmentation de la fréquence des dislocations du sujet avec un pronom clitique.

Ces productions orales, variations de la langue, se retrouvent chez les locuteurs adultes, et constituent l'environnement linguistique dans lequel évolue l'enfant. Nous allons voir comment se développe le langage de l'enfant ainsi que ses interactions avec l'adulte.

## **2. Le développement normal du langage chez l'enfant**

Le langage de l'enfant se développe sur la base de ses interactions avec l'adulte, ce dernier mettant du sens sur les énoncés de l'enfant, reprenant et modelant ainsi ses productions.

### **2.1. Les étapes du développement de la syntaxe chez l'enfant**

Dès la naissance, le bébé réagit à la voix humaine et est sensible aux indices prosodiques (Le Normand, 2007). Il produit d'abord des vocalisations réflexes, puis commence à jouer avec sa voix en un babillage rudimentaire. Dès 5-10 mois, il est capable de produire un babillage dit canonique, avec des syllabes claires en CV (consonne-voyelle) dont les spécificités ressemblent à la langue cible. Puis il arrive à segmenter le flux continu de parole perçu, à y mettre du sens, et à reproduire la séquence de phonèmes correspondant pour produire ses premiers mots vers 12-18 mois. Parallèlement au développement de ses compétences phonologiques, le vocabulaire s'enrichit et connaît une explosion lexicale vers la fin de la deuxième année, la compréhension en précédant la production (Bassano, 2000).

Les interactions avec l'environnement amènent le développement fonctionnel du langage (Aguado, 2007), et donc le besoin d'exprimer des relations sémantiques (Rondal, 1983). La syntaxe se met alors en place : d'abord avec des holophrases (énoncés à un mot dont la production en contexte est nécessaire pour en comprendre le sens), puis avec des « fillers » et considérés comme les prémices des morphèmes grammaticaux (Veneziano, 1999). Les premières associations de mots apparaissent vers 20 mois, dès l'acquisition d'un stock lexical d'une cinquantaine de mots (Le Normand, 2007). L'enfant commence par combiner deux mots grâce au principe de « grammaire-pivot » (Le Normand, 2007 ; Morgenstern, 2009) : il repère un mot ou un bloc de mots « pivots » dans les productions de l'adulte et l'utilise de manière systématique dans des contextes qui lui semblent similaires (ex. « papa parti, nounours parti, gâteau parti »).

L'expansion grammaticale se poursuit, en particulier à partir de 30 mois, avec l'acquisition des morphèmes grammaticaux et l'organisation du lexique en catégories syntaxiques (Le Normand, 2007) qui permettent à l'enfant d'utiliser les déterminants devant les noms, les prépositions, et de produire les flexions verbales.

Les énoncés s'allongent alors, et se complexifient. L'évolution de la longueur moyenne des énoncés produits diffère selon les enfants jusqu'à 3 ans et demi (Le Normand, 2007). En plus de ces variations interpersonnelles, des études révèlent l'impact de l'environnement de l'enfant sur son développement syntaxique. Ainsi, Le Normand (2007) montre que les enfants de 2 à 4 ans issus d'un milieu socioculturel favorisé produisent des énoncés plus longs que ceux de milieux moins favorisés. Clark (2003, citée par Canut & Verlalier, 2014) indique l'apparition de structures relatives ou complétives introduites par « que », du temporel « quand », et l'expression de la causalité avec « parce que » et du conditionnel avec « si » vers l'âge de deux ans et demi. Les résultats d'une étude sur 36 enfants de grande section de maternelle révèlent l'utilisation possible de structures syntaxiques complexes si elles ont été amorcées par l'adulte (Bourdin, Aubry, & Ibernou, 2018).

C'est à l'âge de six ans que les productions de l'enfant s'approchent de celles de l'adulte, bien que simplifiées (Rondal, 1983). Bernicot et Bert-Erboul (2009) font la supposition que l'enfant développera probablement encore son langage avec l'entrée dans la langue écrite et l'apprentissage des règles explicites de grammaire.

En compréhension syntaxique, les données sont plus rares, mais les études sur la compréhension des pronoms ont montré que l'enfant utilisait des stratégies différentes en fonction de son développement : jusqu'à 3 ans et demi, l'enfant utilise une stratégie de distance minimale (le pronom fera systématiquement référence au syntagme nominal le plus proche), puis il utilisera une stratégie de non-changement de rôle (le pronom fera systématiquement référence au syntagme nominal sujet) jusqu'à 6 ans environ. Ce n'est qu'à partir de cet âge qu'il prendra en compte les indices de genre (il/ elle). De même, les propositions relatives avec « qui » sont correctement comprises avant 4 ans, alors que les énoncés renversables (ex. « le chat que suit le chien » et « le chien que suit le chat ») avec « que » ne sont toujours pas bien compris à 9 ans et demi (Segui et Léveillé, 1977, cité dans Le Normand, 2007).

Tous les enfants ne passent pas systématiquement par toutes ces étapes, et des variations interpersonnelles s'expriment sans qu'il s'agisse de pathologies. Le développement du langage peut être modifié par la bilingualité ou le dysfonctionnement d'autres compétences langagières telles que la fluence verbale ou les compétences pragmatiques (Dahmoune-Le Jeannic, 2016). Pour Lentin (1975), il est difficile, voire impossible d'obtenir des corpus complets et homogènes d'oraux d'enfants à un âge où les évolutions langagières sont aussi rapides. Cela ne permettrait pas de proposer un calendrier des acquisitions des constructions syntaxiques, en particulier en se basant sur la grammaire correspondant à la syntaxe standard adulte. Pour elle, on ne peut s'inscrire dans le champ de la linguistique de l'acquisition sans étudier les interactions enfant-adulte en cherchant les facteurs de l'apprentissage du langage.

## **2.2. L'influence de l'environnement linguistique**

De nombreux linguistes débattent sur la part de l'inné ou de l'acquis dans le processus de développement du langage. L'environnement linguistique est cependant nécessaire à son développement et influence son évolution, comme le montrent les études sur les enfants sauvages (Léonetti, 1987), ou celles analysant l'impact de la négligence (Moreno Manso, García-Baamonde Sánchez, & Blázquez Alonso, 2012 ; Sylvestre & Mérette, 2010)), du mode de garde (Marcos, Salazar Orvig, Guidetti, Hudelot, & Préneron 2000), du rang dans la fratrie (Gayraud & Kern, 2007), ou de la littératie de la famille sur le langage de l'enfant (Payne, Whitehurst & Angell, 1994). Comme l'indique Rondal (1983, p. 11) dans son avant-propos : « on ne peut comprendre le progrès linguistique sans étudier d'abord l'environnement linguistique de l'enfant, les modifications de cet environnement avec l'évolution de l'enfant et les effets des adaptations observables dans le langage adressé à l'enfant sur la performance langagière de ce dernier ».

### **2.2.1. Le langage adressé à l'enfant et les interactions enfant-adulte**

Des études sur les interactions adultes - enfants (Rondal, 1983) rapportent l'utilisation d'un « langage adressé à l'enfant » (LAE) avec des énoncés simples et courts, qui s'enrichissent et se complexifient avec le développement du langage de l'enfant. L'adulte propose, reprend et corrige les productions de l'enfant. Les relations sémantiques (la possession, l'action, l'état, etc.) produites par l'enfant sont similaires à celles de l'adulte, lui permettant de construire des énoncés canoniques (Le Normand, 2007 ; Rondal, 1983). Ainsi Morgenstern (2009) parle de la « normalisation des productions de l'enfant » quand l'adulte interprète les productions de l'enfant, les ramenant dans son « modèle de référence ». Cette

interprétation fait partie du processus de développement normal dans le dialogue enfant-adulte, pendant lequel l'adulte, en cherchant à comprendre les productions de l'enfant, lui offre un modèle linguistique auquel l'enfant pourra se référer, et acquérir un moyen de communication partagé.

### **2.2.2. Les relations entre la syntaxe de l'enfant et celle de ses parents**

Dans le cadre de son étude sur les prépositions, Morgenstern (2009) mentionne l'importance du langage entendu en se référant à l'étude d'Aksu-Koc et Slobin (2002, cité dans Morgenstern, 2009) qui a montré l'utilisation de prépositions plus précoce chez les enfants turcs que chez les enfants francophones, car la langue cible (le turc) propose des prépositions agglutinantes (sous forme d'affixes accumulés après la racine des mots), alors que ce n'est pas le cas en français ou en anglais où il s'agit de morphèmes grammaticaux libres. De même, elle rapporte que l'ordre d'acquisition des prépositions est directement lié à la langue cible, car les enfants vont parfois reproduire en bloc ce qu'ils ont entendu, même des énoncés qui sembleraient compliqués aux adultes.

De même, dans son ouvrage « l'apprentissage implicite du langage », Rondal (2011) affirme que le rythme de développement individuel de l'enfant est fonction de la quantité « d'input parental ». Il se réfère à de nombreuses études montrant les variabilités inter-individuelles et les corrélations avec les parents respectifs de chaque individu sur des paramètres divers tels que la LME (longueur moyenne d'un énoncé), l'acquisition d'auxiliaires en anglais, la maîtrise de tournures syntaxiques complexes, etc.

L'enfant n'imité pas les productions de l'adulte, mais repère les structures linguistiques dans son discours et les manipule à son tour. Lentin (1973, citée par Canut & Vertalier, 2014) évoque un processus dynamique dans lequel des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » sont proposés par l'adulte et repris inconsciemment par l'enfant, lui permettant de faire des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Le principe de surgénéralisation (application d'une règle à des éléments inappropriés, comme « il a metté » pour « il a mis ») illustre bien ce processus (Le Normand, 2007). En 1879, Egger parlait déjà de « l'instinct grammatical » de l'enfant (cité dans Morgenstern 2009) qu'il abandonnera par la suite au profit de constructions présentes dans son environnement. Pour Morgenstern, il s'agit d'une période d'instabilité, pendant laquelle une grammaticalisation est proposée par l'enfant car elle lui aura paru saillante bien qu'il n'ait pas de modèle.

## **2.3. Développement de la négation et des pronoms personnels sujets**

### **2.3.1. Les pronoms personnels sujets**

Bien que les enfants soient rapidement capables de produire des énoncés composés d'un verbe et d'un sujet nominal dont la place après le verbe rappelle les tournures de dislocation fréquentes en français parlé (ex. « cassées les jambes »), Clark (1998) note l'absence des pronoms clitiques nécessaires. Les enfants produisent d'abord les pronoms de manière automatique, sans se rendre compte de leur valeur dans la phrase (« Pierre i sait, i fait »), avant de les combiner (« le dindon i crie »). La structure syntaxique sujet-verbe-objet, classique en français, est peu employée avant l'âge de 9 ans.

### **2.3.2. La négation**

Différents éléments conditionnent la place de la négation (la présence d'un clitique, d'un auxiliaire, le temps et le mode du verbe) et les enfants ont des difficultés à agencer les mots d'une phrase négative (Clark, 1998). Ces « erreurs » peuvent persister jusqu'à quatre ans, voire plus tard. On peut remarquer l'absence du « ne » dans les exemples d'énoncés donnés par Clark, la négation étant portée entièrement par l'adverbe « pas ».

Nous avons vu que l'enfant se nourrit des productions de son environnement pour construire sa langue, et reprend à son compte les variations auxquelles il est exposé. Les auteurs postulent que la langue de l'enfant évolue sans cesse, comme autant de « systèmes successifs » (Cohen, 1969, cité dans Veneziano, 1999), et c'est cette langue en constante évolution que les orthophonistes tentent d'évaluer avant toute prise en charge. Nous allons voir comment ces derniers élaborent les tests leur permettant d'apprécier le langage oral de leurs jeunes patients.

## **3. L'élaboration d'outils d'évaluation de la syntaxe et de la morphosyntaxe du langage oral**

Le bilan orthophonique du langage oral comprend le recueil des données anamnestiques, l'observation du patient en situation de communication, et l'administration d'épreuves ou de tests normés permettant d'évaluer les domaines plus formels du langage, ainsi que les compétences cognitives sous-jacentes. Le but du bilan est d'objectiver les troubles (en comparant les résultats du patient avec ceux d'une population de référence), d'en rechercher l'origine (Chevrie-Muller, 2007) grâce à une démarche hypothético-déductive, et de définir des objectifs thérapeutiques (Rodi, 2017).

### **3.1. Définition du langage oral en orthophonie**

En orthophonie, le terme de « langage oral » englobe tous les processus nécessaires à la compréhension et à l'expression de messages oraux. Pour pouvoir en proposer une prise en charge efficace, il est nécessaire que l'orthophoniste en évalue finement toutes les composantes et processus sous-jacents. Le langage oral est exploré essentiellement selon un modèle neuropsycholinguistique comprenant trois niveaux (voir figure 1) : le niveau primaire ou sensorimoteur qui concerne les structures physiques (organes, muscles, organisation cérébrale) n'est pas évalué par les orthophonistes, le niveau secondaire ou gnoso-praxique qui permet la reconnaissance du matériel verbal et la réalisation des praxies, et le niveau tertiaire qui regroupe les opérations cognitives linguistiques. Ces dernières sont organisées en modules interdépendants (phonologie, lexicale, morphosyntaxe, et processus sémantico-pragmatique) évalués sur les deux versants de réception (ou compréhension) et de réalisation (ou expression) (Chevrie-Muller, 2007 ; Dahmoune-Le Jeannic, 2016 ; Coquet, 2016)

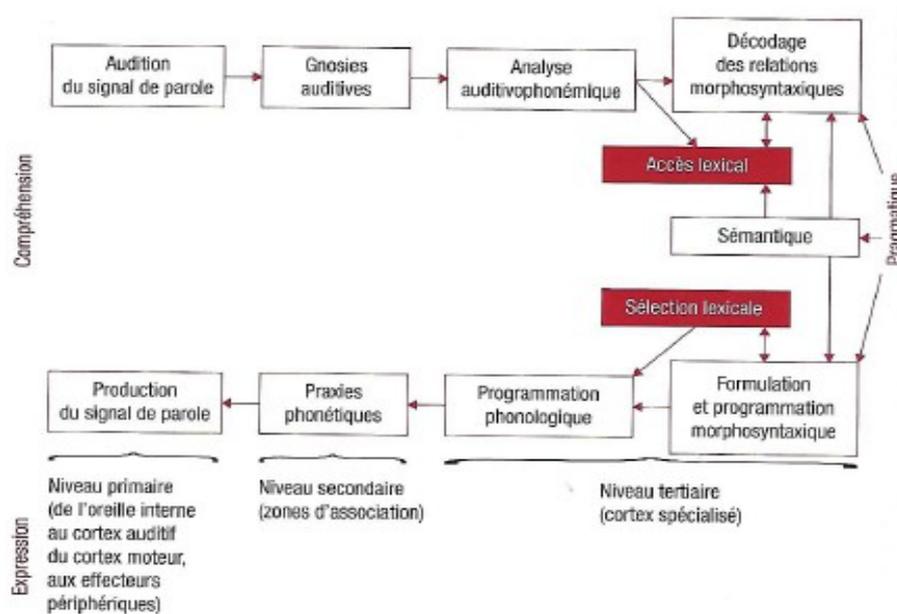


Figure 1. Schéma simplifié de Coquet (2016) du modèle neuropsycholinguistique (d'après Chevrie-Muller & Narbonna, 1996)

Pour Chevrie-Muller (2007), les batteries et tests d'évaluation psycholinguistique doivent être basés sur ce modèle théorique, et sur l'analyse des processus cognitifs spécifiques.

### 3.2. L'évaluation de la syntaxe et de la morphosyntaxe

C'est la syntaxe qui permet de combiner les éléments linguistiques et permet la réalisation d'un nombre infini d'énoncés. Parisse (2006) indique que « l'agencement des mots ne dépend pas que de leur ordre, mais aussi des marques syntaxiques qu'ils portent », c'est pourquoi l'évaluation de la syntaxe et de la morphosyntaxe s'effectue généralement simultanément dans la même épreuve. Il existe plusieurs types d'épreuves, qui se déclinent selon les objectifs visés, l'âge de l'enfant, et la tâche à effectuer.

Parisse (2006) distingue trois catégories d'âge : (1) les enfants de moins de 2-3 ans pour qui la compréhension de la consigne est difficile et qu'il faut mettre dans une situation qui permet une « réponse instinctive » (comme tourner la tête), (2) les enfants de deux ans et demi à 6-7 ans qui sont capable de répondre à des consignes plus complexes (choix d'images, complétion de phrases, etc.) mais dont les plus jeunes peuvent être fatigables, et (3) les enfants de plus de 6-7 ans qui ont commencé à apprendre à lire.

Il identifie également quatre types de méthodes pour évaluer la syntaxe et la morphosyntaxe : (1) le recueil de langage spontané, souvent très riche mais qui peut être difficile à transcrire et à analyser, (2) le recueil de langage induit qui permet de tester des structures syntaxiques spécifiques, (3) les tests de jugement et grammaticalité qui sont utiles pour tester la connaissance syntaxique implicite des enfants prélecteurs, et (4) les tests de compréhension qui se présentent sous différentes formes (head-turning, désignation d'images, réponses à des questions et mises en scène). Canut et Vertalier (2014) rajoutent que le calcul de la LME (longueur moyenne des énoncés) est utile jusque l'âge de quatre ans, et qu'au-delà, c'est l'organisation syntaxique des énoncés qu'il faudra observer.

### **3.3. Les caractéristiques des tests orthophoniques**

Bien que les épreuves tendent à tester chaque module indépendamment, il est difficile de respecter totalement le critère de spécificité (Chevrie-Muller, 2007). Ainsi, une épreuve testant la morphosyntaxe en production sera dépendante également des connaissances lexicales du patient. C'est pourquoi il est important de porter une grande attention au choix des tâches et des items proposés. Il faut en amont faire le choix du type de test à administrer en fonction de l'objectif poursuivi. Le plus souvent en langage oral, il s'agit de tests normés tentant de répondre à des caractéristiques psychométriques.

#### **3.3.1. Les types de tests**

Une évaluation peut s'effectuer en situation duelle ou collective, de manière directe ou indirecte (ex. un questionnaire d'évaluation) et recourir à plusieurs méthodes. L'auteur du test peut avoir un objectif de dépistage, de diagnostic, ou de recherche (Parisse, 2006). Chacun de ces objectifs sera servi par un test répondant à des critères spécifiques : par exemple, un test de dépistage devra être simple et rapide, et aura un seuil relativement haut pour éviter les faux négatifs (patients présentant un trouble non dépisté par le test). Un test diagnostic permettra une évaluation plus fine et systématique (test sur des items plus nombreux par exemple) dans le but de mettre en évidence la pathologie. Il sera conduit par un spécialiste.

On peut distinguer les tests verbaux des tests non verbaux, les tests d'intelligence ou d'aptitude (pour l'évaluation des aspects cognitifs) des tests de la personnalité. Ils peuvent se présenter sous forme d'échelle (questionnaire) ou de batterie (ensemble de tests) et être composés de subtests (sous-ensemble qui permet d'évaluer une aptitude spécifique) (Brin-Henry et al., 2011).

La plupart des épreuves permettent de comparer les performances du patient à une norme fréquentielle. Pour qualifier une épreuve de test normé, celle-ci devra répondre de critères psychométriques précis.

#### **3.3.2. Les caractéristiques psychométriques**

Un test de langage doit répondre à trois principales caractéristiques psychométriques (Dahmoune-Le Jeannic, 2016 ; Rondal, 2003) :

- la validité, qui permet de s'assurer que le test mesure ce qu'il est censé mesurer. On peut distinguer différents types de validités, dont la validité interne (le choix des items permet de tester ce qu'on souhaite tester), la validité théorique (le modèle théorique à partir duquel est construit le test), ou la validité concourante ou empirique (les résultats doivent être comparables à ceux d'un test existant ayant un objectif similaire)
- la fidélité (ou fiabilité), qui permet de s'assurer de la reproductibilité des résultats à deux passations successives (fidélité test-retest), ou avec des administrateurs différents (fidélité inter-juges)
- la sensibilité, qui permet de s'assurer du pouvoir discriminant du test. En effet son but est de pouvoir comparer les individus au sein de l'échantillon, et donc mettre en évidence les différences obtenues (Piérart, 2005). La sélection d'un échantillon représentatif de la population-cible en nombre suffisant représente donc également une partie essentielle à l'obtention d'un étalonnage fiable.

### **3.3.3. Le choix des items lors de la construction d'un test**

Avant sa construction, il convient donc de définir le cadre théorique dans lequel le test s'inscrira, s'interroger sur les objectifs et sur le mode d'administration, ainsi que sur le format des items (phrases à compléter, images à dénommer, à pointer, etc.) et leur cotation (choix multiple ou à développement) (Bernaud, 2007). Les items doivent être choisis avec soin, formulés avec clarté et simplicité, avec des niveaux de difficulté différents, et préparés en nombre important. En effet, il subiront une phase d'analyse qui permettra d'en sélectionner les plus pertinents, ou d'en modifier le format, l'ordre de présentation ou la cotation le cas échéant (Piérart, 2005). Il est conseillé d'effectuer cette première analyse sur un échantillon de petite taille et différent de celui qui servira à l'étalonnage. L'analyse statistique est effectuée suite à l'administration du test à l'échantillon total, et permet de déterminer les caractéristiques psychométriques de chaque item, en particulier son caractère discriminant.

C'est l'auteur du test, souvent un orthophoniste dans le cadre des test d'évaluation du langage oral, qui va créer et sélectionner les items et les tâches à administrer à l'enfant.

## **4. Buts et hypothèses**

La sélection des tâches et des items ainsi que le processus d'étalonnage constituent donc une part très importante du processus de construction d'un test, et est la base de toute évaluation normée. Dans une démarche diagnostique, ces items seront utilisés pour apprécier le langage oral de l'enfant dont l'apprentissage implicite (Rondal, 2011) s'est effectué dans un environnement linguistique composé de nombreuses variations. C'est au moment de l'acquisition de la lecture et de l'écriture que l'enfant sera confronté à l'apprentissage explicite des normes syntaxiques et morphosyntaxiques qui régissent l'écrit ainsi que la représentation idéale et valorisée de la langue parlée. Cependant ces tests sont élaborés par des orthophonistes qui ont leurs propres représentations de la langue orale.

Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que les tests orthophoniques évaluant les aspects syntaxiques et morphosyntaxiques du langage oral chez l'enfant non lecteur sont basés sur les normes grammaticales standards explicites de l'écrit, et ne prennent pas en compte les variations du français parlé. Dans le but de tester cette hypothèse, nous réaliserons une analyse des items, des consignes de cotation et des manuels des principaux tests utilisés en orthophonie pour évaluer ces aspects.

## **Méthode**

Nous présenterons d'abord les critères de sélection des tests correspondant à notre périmètre de recherche, c'est-à-dire les tests orthophoniques permettant d'évaluer le langage oral des jeunes enfants de trois à sept ans. Nous exposerons ensuite nos différents éléments d'étude.

### **1. Choix des tests**

Nous avons sélectionné les tests à partir de (1) la liste limitative de tests pour l'évaluation du langage oral et de la dysphasie, donnant droit au remboursement de la logopédie par l'Institut national d'assurance maladie-invalidité en Belgique (IMAMI) mise à jour en novembre 2019, et (2) la liste des tests orthophoniques utilisés pour évaluer la

phonologie, le lexique, la syntaxe, le langage écrit et la pragmatique établie par l'Union nationale pour le développement de la recherche et de l'évaluation en orthophonie (UNADREO) mise à jour en novembre 2011. Cette seconde liste n'est malheureusement plus disponible aujourd'hui : l'UNADREO ayant entamé l'évaluation des tests en orthophonie, elle donne accès aux fiches des tests au fur et à mesure de leur création, et aucune n'a encore été conçue pour des tests du langage oral chez des enfants.

Les tests répondent aux critères suivants :

- correspondre à la définition d'un test normé : de récentes études ont mis en évidence les défauts des outils d'évaluation orthophoniques d'un point de vue psychométrique (Bouchard, Fitzpatrick, & Olds, 2009 ; Herman, 2018). Tous les tests recensés par l'UNADREO et l'INAMI fournissent un étalonnage permettant de comparer les résultats du patient à ceux de l'échantillon considéré, et informent de leurs caractéristiques psychométriques à des degrés divers. Nous considérerons donc tous les tests recensés dans ces listes comme des tests normés.
- évaluer la syntaxe et la morphosyntaxe en langage oral (c'est-à-dire proposer des tâches qui permettent de les tester en situation dirigée, semi-dirigée ou libre).
- évaluer la production (les tests n'évaluant que la réception sont exclus, ainsi que les questionnaires).
- s'adresser à des enfants pré-lecteurs : ici correspondant à la deuxième catégorie d'âge de Parisse (2006), c'est-à-dire les enfants de deux ans et demi à 6-7 ans.
- être accessible : à la testothèque du département d'orthophonie de l'Université de Lille, ou auprès d'orthophonistes de notre entourage.

Treize tests répondant à ces critères ont été sélectionnés (voir détails en annexe n°2) :

1. BEPL-A (Chevrie-Muller, Simon, Le Normand, & Fournier, 1997)
2. BILO Petits (Khomsî & Khomsî, 2009)
3. BILO 2 (Khomsî, Khomsî, & Pasquet, 2007)
4. CLEA (Pasquet, Parbeau-Guêno, & Bourg, 2014)
5. ELO (Khomsî, 2001)
6. EVALÉO 6-15 (Launey, Maeder, Roustit, & Touzin, 2018)
7. EVALO 2-6 (Coquet, Ferrand, & Roustit, 2009)
8. EXALANG 3-6 (Helloin & Thibault, 2006)
9. EXALANG 5-8 (Croteau, Helloin, & Thibault, 2010)
10. ISADYLE (Piérart, Comblain, Grégoire, & Mousty, 2010)
11. N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001)
12. PEES (Boutard & Boucher, 2008)
13. TCG-R (Deltour, 1998)

## **2. Choix des variations**

Nous avons répertorié et procédé à l'étude des 565 items des treize tests auxquels nous avons eu accès. Nous avons d'abord relevé les informations globales concernant les tests, puis nous avons procédé à l'analyse fine de chaque item, avant de regrouper les informations par couple test-tâche pour en faciliter la lecture.

## 2.1. Analyse du test

Nous nous sommes intéressées à l'architecture du test, ce qui permet d'analyser les différentes épreuves dans leur contexte. En effet, un test dont l'unique épreuve est de tester l'expression de la morphosyntaxe chez des enfants jeunes n'aura pas les mêmes cibles ou les mêmes attentes qu'un outil qui l'évalue en tant que précurseur de l'écrit chez les enfants plus âgés. Les informations sur les tâches qui permettent d'étudier la syntaxe et la morphosyntaxe ont ensuite été relevées : consigne, notation, remarques diverses concernant le français parlé et les variations.

## 2.2. Analyse des items

Chaque item a été étudié dans une base de données sur tableur pour en faciliter l'analyse a posteriori. Une trame d'analyse a été définie et reprend plusieurs éléments pour chaque item.

### 2.2.1. Le type de tâche

Chaque test est composé d'un ou plusieurs subtests, que nous avons regroupés en différentes tâches, classées ici des plus dirigées aux plus spontanées :

- La répétition : l'enfant doit répéter l'énoncé entendu.
- La complétion : l'enfant doit terminer un énoncé amorcé par l'orthophoniste, supporté par des images.
- Le jugement : l'enfant doit juger si l'énoncé produit par l'orthophoniste est correct ou pas (et généralement en proposer une correction le cas échéant).
- La réponse à question : l'enfant doit répondre à la question posée par l'orthophoniste.
- La description d'images ou d'actions : l'enfant doit décrire la scène proposée.
- Le récit : l'enfant doit raconter ce qui se passe sur des images, dans un dessin animé, ou lors d'un jeu.

### 2.2.2. La cible de l'item

Dans de nombreux cas, la cible a été clairement exprimée par les auteurs du test (ex. pour l'item « la vieille attend, les vieux... (attendent) » dans la tâche de complétion de EVALEO 6-15, la cible « flexion » a été désignée par les auteurs). Cependant la cible n'est pas explicitement énoncée pour certains items, ou est ambiguë pour d'autres : par exemple, pour l'item « ici le bol est cassé, là il ... (n'est pas cassé) » dans la tâche de complétion du TCG-R, la cible « forme verbale » a été désignée par les auteurs. La réponse « est intact » est acceptée, alors que les réponses « est réparé » ou « est complet » qui correspondent à la même forme verbale, sont refusées.

Pour permettre l'analyse, il a fallu regrouper ces différentes cibles en une liste restreinte : certains éléments concernent la syntaxe de l'énoncé à produire (phrase simple sans subordonnée, relative, complexe, négative, interrogative) et d'autres le lexique ou la morphosyntaxe (pronom, adverbe, préposition, flexions verbale, adjectivale, nominale, du déterminant). Les détails de cette liste se trouvent en annexe n°4. Bien que la plupart des items soient évidents à catégoriser (ex. l'item « les garçons vient de l'école » dans la tâche de jugement de EVALEO 6-15 a été catégorisé « flexion verbale » dans notre liste), d'autres le sont beaucoup moins (ex. « le cheval tombe » en répétition dans ISADYLE ou « elles, c'est les filles que je t'ai parlé » dans la tâche jugement de CLEA). Dans ce cas, nous avons généralement préféré le choix d'une cible syntaxique. Par exemple, l'item « ils promènent

**leurs chevaux** » de l'épreuve de répétition de EVALEO 6-15 présente plusieurs cibles que nous ne pouvons prioriser : il a été catégorisé « phrase simple » dans notre liste. Un travail plus précis a été effectué quand c'était possible. Par exemple, dans l'item « Ici, le garçon marche, il va jusqu'à la maison. Là les filles marchent... (elles vont jusqu'à la maison) » dans EVALEO 6-15, la cible est soulignée dans la réponse attendue (indiquée entre parenthèse). La cible est composée du pronom sujet qui marque le changement de genre (« elles »), et de la flexion du verbe qui marque le changement de nombre (« vont »). Ici, c'est la cible « pronom » qui a été choisie, car dans l'item suivant de la même épreuve présentant la même ambiguïté (« Ici, la fille se couche et elle dort. Là, les garçons se couchent et... (ils dorment) »), nous avons retenu la cible « flexion verbale ». Dans le PEES, treize items de la tâche de réponse à des questions présentent des cibles multiples selon les auteurs. Nous avons sélectionné dans notre liste celle qui n'était pas présente dans le stimulus : par exemple à l'item « où sont les souris ? (elles **sont sous** la télé) » nous avons préféré la cible « préposition » à la cible « flexion verbale » qui apparaissait dans la question.

Cette méthode peut constituer un biais dans notre analyse, mais sa portée est limitée par le nombre restreints d'items ambigus (seuls 39 items présentaient une cible multiple identifiée par l'auteur). De plus, l'étude des cibles nous aide à mieux cerner les objectifs des auteurs et à nous diriger vers les items pour lesquels les variations sont possibles (ex. l'absence du subjonctif ne sera visible que dans les items dont la cible est une phrase complexe, l'utilisation du pronom relatif « que » au lieu de « dont » ne sera visible que dans les phrases relatives, etc.), mais c'est essentiellement l'étude de l'acceptation des réponses qui constitue le corps de l'analyse.

### **2.2.3. Les réponses**

En plus des items et des réponses attendues généralement indiquées dans le protocole, nous avons répertorié les autres réponses acceptées ou refusées quand elles étaient proposées dans le manuel. Ce sont généralement les réponses de l'échantillon d'étalonnage qui ont fourni des exemples de productions aux auteurs et leur ont permis d'identifier ce qui était accepté et les cotations à donner. Les réponses acceptées et refusées faisant rarement partie du protocole, l'orthophoniste doit en prendre connaissance préalablement à l'évaluation, ou consulter le manuel au moment de la notation pour coter correctement les productions. Cela nous a permis de noter quand l'usage de formes ou structures différentes de la norme standard étaient admises ou sanctionnées.

### **2.2.4. Les variations possibles**

Chaque item et chaque réponse a été analysé en fonction du répertoire des variations décrites précédemment dans les différentes études. Cinq types de variation, retrouvées plus fréquemment que les autres dans les tests, ont été spécifiquement analysées : (1) la dislocation du sujet à l'aide d'un clitique, (2) l'absence du « ne » de négation, (3) la simplification du système temporel (en particulier la préférence au futur périphrastique), (4) l'absence des inversions sujet-verbe dans les formes interrogatives, et (5) la préférence au passif marquant l'accompli sans agent par rapport au passif canonique. Une catégorie « autres » a été ajoutée pour répertorier les variations moins fréquentes.

Pour chacune de ces variations, un niveau d'acceptation a été sélectionné parmi « accepté », « toléré », « condamné », « pas d'avis » ou « NC (non concerné) ». Ceux-ci ont été inférés par rapport à la notation de chaque réponse possible, en fonction des règles du manuel ou des exemples disponibles. Par exemple, à l'item « la petite fille marche dans le

jardin » de la tâche de répétition de l'EVALO 2-6, l'insertion d'un pronom clitique de reprise est répertorié dans les réponses refusées (« la petite fille elle marche dans le jardin »). Ici, cet item sera catégorisé « condamné » dans la variation correspondante (l'usage de la variation est sanctionné). A l'inverse, dans la tâche de complétion de EXALANG 3-6, il est clairement indiqué dans le manuel que l'élision du « ne » de négation est tolérée. L'item 10 du test « Rosalie et Marie voudraient bien entrer dans la maison mais...(ils ne peuvent pas/ ils n'ont pas les clés) » sera alors catégorisé « accepté » dans la variation correspondante (l'usage de la variante n'est pas sanctionnée). Il faut préciser que l'acceptation ou le refus de la variante n'est pas toujours explicite. Cette indication peut être déduite grâce aux règles de notation de la tâche elle-même, par exemple quand les auteurs déclarent que seule la répétition strictement exacte du stimulus permet l'obtention de points. Quand il est impossible de déduire avec certitude, l'item est alors catégorisé « pas d'avis ». Enfin, l'utilisation des variantes différentes du standard peuvent induire une réduction du nombre de points accordés, et l'item sera alors catégorisé « toléré ». Si la variante observée ne peut pas être produite dans la réponse de l'enfant, on catégorisera « non concerné » (l'absence d'inversion sujet-verbe dans les formes interrogatives ne peut pas être produite quand l'enfant doit répéter une phrase affirmative par exemple). Plusieurs variantes peuvent apparaître dans une réponse, et chacune avoir un niveau d'acceptation différent (ex. les auteurs n'ont pas d'avis quant à la dislocation du sujet et la simplification du système temporel est acceptée dans les réponses à l'item « Regarde : le garçon saute, il tourne, il marche. Rappelle-toi, avant, le garçon...(a sauté/sautait) » de EVALO 2-6).

### **2.3. Analyse des tâches**

Pour faciliter la lecture des résultats, les éléments d'analyse des items ont été regroupées par couple test-tâche. A cela, les subtests sans items ont été rajoutés. Il s'agit des cinq épreuves de récit. Bien qu'on ne puisse en faire une analyse quantitative, les auteurs ont généralement fourni de nombreuses indications permettant de répondre au sujet de l'acceptation ou du refus des variations syntaxiques et morphosyntaxiques.

Nous avons rajouté un critère de clarté de la consigne de notation de la variation qui peut être (1) explicite si l'auteur l'évoque clairement dans le manuel ou le protocole, (2) implicite si nous pouvons la déduire des exemples fournis, (3) ambiguë quand les exemples semblent être contradictoires et ne permettent pas d'inférer la règle, ou (4) dépendante des consignes de notation de la tâche (les tâches de répétition n'acceptant que des réponses conformes aux énoncés stimuli, par exemple). Ce critère supplémentaire sert à préciser l'acceptation de la variation. Par exemple, la condamnation de la dislocation du sujet est explicite dans la tâche de répétition de l'EVALO 2-6 et implicite dans la tâche de complétion de EVALO 6-15 ; la condamnation de l'absence du « ne » de négation dans la tâche de répétition d'ISADYLE est attribuable uniquement aux consignes de notation de la tâche.

## **3. Entretiens informels**

Dans le but d'enrichir notre analyse des tests du point de vue de la pratique clinique, nous avons mené quelques entretiens informels auprès de quatre orthophonistes exerçant en libéral dans le Nord, dont la clientèle comprend des enfants avec des difficultés de langage à l'oral. Nous les avons questionnées sur leur utilisation clinique des tests, et sur leurs représentations des variations d'ordre syntaxique et morphosyntaxique en commentant des

énoncés que nous avons composés. Nous leur avons par exemple demandé ce qu'elles pensaient de l'énoncé « C'est les chiens à ma voisine » (voir annexe n°8 pour le guide d'entretien).

## Résultats

Nous examinerons en premier lieu les tests de manière globale, et nous intéresserons aux mentions de la langue parlée. Nous aborderons ensuite les différentes tâches avant de détailler les résultats de l'analyse des variations syntaxiques et morphosyntaxiques.

### 1. Les tests

Les tests ont été édités entre 1997 et 2018. La majorité teste plusieurs modules du langage oral (phonologie, lexique, et syntaxe et morphosyntaxe le plus souvent) en expression et en compréhension, sauf le PEES et le TCG-R qui ne testent que la syntaxe et morphosyntaxe en expression. Certaines batteries s'étendent au langage écrit, à la mémoire et l'attention, ou d'autres domaines divers (comme par exemple EVALO 2-6, EVALEO 6-15, EXALANG 3-6, EXALANG 5-8) Chaque module langagier est testé de manière indépendante en une ou plusieurs tâches. Seule l'architecture de CLEA tente de s'en détacher en évaluant différents modules lors d'une même tâche (ex. la question « qu'est-ce que c'est ? » évaluant le lexique suit la question « que fait la fille ? » évaluant la morphosyntaxe dans la partie 1 du subtest testant la production orale). La finalité de cet assemblage est surtout de correspondre à une situation plus écologique pour l'enfant.

Les tests que nous avons sélectionnés permettent d'évaluer la syntaxe et la morphosyntaxe d'enfants âgés de 2;3 ans à 14;11 ans, et couvrent donc une large période pendant laquelle les acquisitions langagières évoluent considérablement. Les structures et morphèmes grammaticaux testés sont fonction de la population à laquelle le test s'adresse. Nous pouvons quand même constater dans la figure 2 que seuls quatre tests évaluent des populations dont l'âge s'étend au-delà de notre périmètre de recherche (CLEA, ELO, EVALEO 6-15 et ISADYLE).

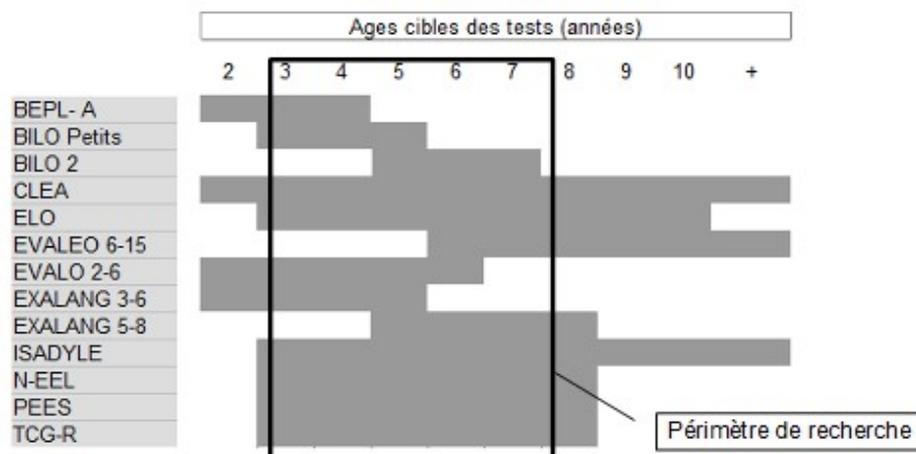


Figure 2. Ages des populations évaluées – par test

Les cibles les plus évaluées en syntaxe et morphosyntaxe sont les flexions verbales (essentiellement les accords en nombre), les phrases simples (21% et 18% des items

respectivement), et les pronoms personnels (représentant 10% des items et évaluant en particulier le genre des pronoms à la troisième personne). Ces cibles sont sélectionnées par les auteurs qui évaluent des structures spécifiques. Par conséquent, toutes les variations que nous avons recensées (voir annexe n°1) ne sont pas observables dans les tests : par exemple, l'impératif n'étant jamais testé, il est impossible de produire la variation qui consiste à ne pas intervertir les pronoms à l'impératif (ex. « dis-moi-le »).

## 2. L'évocation du français parlé

Dès la préface de l'EVALO 2-6, Coquet, Ferrand et Roustit (2009) signalent que « savoir parler français, idéalement, consiste ainsi en la capacité de communiquer avec n'importe quel interlocuteur appartenant à la communauté francophone, quelle que soit la région qu'il habite (variable géographique), quel que soit le milieu social dans lequel il évolue (variable sociologique), quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve (variable situationnelle-pragmatique), en un mot, quel que soit le(s) français qu'il parle. » (p. 6 du manuel). Cependant, ils ne mentionnent pas les variations en tant que telles dans les consignes de cotation, et distinguent les « maladroites verbales ou processus en cours d'apprentissage » (dont les sujets redoublés) des « erreurs » (erreur de genre du pronom, de préposition, etc.). Khomsi (2001) dissocie dans l'ELO les erreurs classiques « qualifiées habituellement de retard de langage » (dont la suppression ou le remplacement du pronom relatif « dont » ou « qui » par « que ») de celles qui ne modifient pas le sens de l'énoncé (l'utilisation d'un pronom de reprise, de la structure active au lieu de la structure passive, du futur périphrastique au lieu du futur simple). Deltour (1998) dans le TCG-R, comme Khomsi (2001) dans l'ELO, différencie les réponses « manifestation fausses » des réponses pertinentes d'un point de vue sémantique et syntaxique, mais ne correspondant pas à la cible, et généralement présentant une structure plus simple.

Ainsi, bien qu'évaluant l'oral, peu de tests évoquent le français parlé. Certains font référence au caractère oral des productions : par exemple la N-EEL mentionne les « scories de l'oral » (faux-départ, reprises) qui peuvent modifier les résultats du récit. Khomsi (2001) décrit « un type d'écart à la norme académique très courant dans le langage réel : les contractions de pronoms » dans l'ELO (ex. « t'as » pour « tu as »).

Les variations morphosyntaxiques abordées s'inscrivent majoritairement dans une perspective développementale. Ainsi, la dislocation du sujet est considéré comme une production enfantine dans EXALANG 3-6, l'enfant utilise « ils » ou « i » car il n'a pas encore acquis le pronom « elles » dans le PEES. Dans BILO 2, Khomsi, Khomsi et Pasquet (2007) distinguent « l'oral considéré dans le cadre de la communication » dans lequel certaines compétences sont en cours d'acquisition (dont la gestion des temps verbaux, la structure passive) de « l'oral indispensable à l'entrée dans l'écrit » (p. 14 du manuel). Pasquet, Parbeau-Gueno et Bourg reprennent cette distinction dans CLEA en 2014. Ils mentionnent « une re-description des bases de l'oral » entre 5 et 8 ans (p. 16 du manuel) : les bases de l'oral sont modifiées avec l'apport de l'écrit. Concernant l'épreuve de jugement, ils rajoutent que le niveau de normativité des compétences langagières de l'enfant est dépendant du niveau de langue de son environnement : si l'enfant a bénéficié d'une exposition à un « niveau élevé de langage », il saura repérer les « erreurs tolérées dans le langage courant » (ex. l'extension de l'usage du « que »). En plus de ces « erreurs qu'on ne peut qualifier que d'acceptables » (p. 57

du manuel), ils distinguent celles souvent constatées pendant le développement du langage, en évoquant en particulier le principe de surgénéralisation.

Dans EVALEO 6-15, Launay, Maeder, Roustit et Touzin (2018) n'abordent pas explicitement le français parlé, mais ils précisent que l'absence de « ne » de négation est admise à l'oral et non acceptée à l'écrit. Les auteurs du PEES évoquent également le « ne » de négation : ils précisent que la double négation (« ne... pas ») est rarement utilisée à l'oral et s'interrogent sur l'influence de l'apprentissage de l'écrit sur son apparition.

Le français parlé n'est pas abordé dans les manuels de la BEPL, de ISADYLE, du PEES ou les EXALANG.

### 3. Les tâches

La majorité des tests étudiés comprennent au moins une tâche de complétion d'énoncé (10 tests et 215 items) dans le but de pouvoir tester la production de structures de phrases ou de morphèmes grammaticaux précis. Pour les auteurs de la N-EEL, le « degré de maîtrise du langage écrit » qui permet de mieux isoler les morphèmes grammaticaux, et l'apprentissage de la grammaire à l'école facilitent la réussite à cette tâche (pour rappel, ce subtest est proposé aux enfants de 5;7 ans à 8;7 ans). Bien qu'il s'agisse de la tâche pour laquelle les auteurs ont proposé le plus d'exemples de réponses acceptées ou refusées, la liste n'est pas exhaustive et n'intègre pas toujours toutes les variations possibles par item. Par exemple, à l'item de EVALEO 6-15 « il joue au ballon avant de se coucher. On peut dire aussi : Il se couche... (après avoir joué au ballon) », les auteurs proposent de nombreux exemple acceptés (dont « après qu'il a joué au ballon ») et refusés, mais n'évoquent pas la variation qui consiste à faire suivre « après que » du subjonctif (« après qu'il ait joué au ballon »). De même, à l'item « Ici, les enfants vont mettre leurs chaussures ; là, ils... (ont mis leurs chaussures) » du TCG-R, l'auteur propose d'accepter la réponse « les ont mises », mais n'évoque pas la variation de non accord du participe passé (« les ont mis »).

La deuxième tâche fréquemment utilisée pour évaluer la syntaxe et la morphosyntaxe est la tâche de répétition (7 tests et 101 items). Elle évalue la capacité de l'enfant à reproduire une phrase contenant une structure syntaxique et des morphèmes grammaticaux spécifiques. Elle permet de rendre compte des difficultés qu'a l'enfant à répéter la phrase ou la cible syntaxique ou morphosyntaxique présente dans la phrase. En-dehors des troubles spécifiques, l'enfant pourrait avoir des difficultés à répéter l'item de manière conforme s'il n'est pas habitué à entendre ou produire la cible attendue. Certains tests prennent en compte ces modifications et les analysent (souvent au moyen de scores différents – voir annexe n°3), alors que d'autres exigent une conformité totale à l'énoncé stimulus, ne nous permettant pas d'analyser les variations. En effet, les seconds sanctionneront automatiquement la réponse d'un enfant qui double le sujet avec un pronom clitique (ex. « le cheval tombe » répété « le cheval il tombe » dans ISADYLE) ou omet le « ne » de négation, alors que les premiers proposeront une notation plus souple, dans laquelle les variations seront mises en évidence.

Enfin, six tests proposent une tâche de jugement (143 items). L'enfant doit alors démontrer ses compétences métalinguistiques pour donner son avis sur l'énoncé entendu. Dans la majorité des cas, il devra en proposer une correction s'il l'a jugé fautif. C'est la seule épreuve dans laquelle les auteurs des tests peuvent produire des énoncés qu'ils estiment incorrects : nous avons accès aux exemples de correction d'une part, mais aussi aux items

jugés incorrects. On peut remarquer qu'une vingtaine de ces items correspondent à des variations sociales alors que les variations courantes sont quasiment absentes.

## 4. Les variations

Nous présentons ici les détails de notation de chaque test par variation syntaxique ou morphosyntaxique observée.

### 4.1. La dislocation du sujet

Lors de l'analyse des niveaux d'acceptation des principales variations possibles (dont les résultats sont récapitulés dans le tableau 1 ci-dessous), nous avons pu constater que 35,8% des items peuvent donner lieu à la production d'une dislocation du sujet. Ces 202 items sont répartis de manière hétérogène sur les treize tests (un item dans CLEA et 74 items dans ISADYLE) ; sept d'entre eux mentionnent (de manière explicite ou implicite) la notation de la variation.

**Tableau 1 : Niveaux d'acceptation des cinq principales variations (nombre d'items)**

#### Niveaux d'acceptation des cinq principales variations

Principales variations	Nombre d'items						Total
	Non concernés	Concernés	Acceptés	Tolérés	Condamnés	Pas d'avis	
Dislocation du sujet	363	202	27	21	12	142	565
Absence du "ne" de négation	541	24	3	2	9	10	565
Simplification dans le système temporel	526	39	23	4	12		565
Absence des inversions à l'interrogation	549	16	6		9	1	565
Passif non canonique	540	25	7	3	15		565

Principales variations	% du nombre d'items total						Total
	Non concernés	Concernés	Acceptés	Tolérés	Condamnés	Pas d'avis	
Dislocation du sujet	64,2%	35,8%	4,8%	3,7%	2,1%	25,1%	100%
Absence du "ne" de négation	95,8%	4,2%	0,5%	0,4%	1,6%	1,8%	100%
Simplification dans le système temporel	93,1%	6,9%	4,1%	0,7%	2,1%	0,0%	100%
Absence des inversions à l'interrogation	97,2%	2,8%	1,1%	0,0%	1,6%	0,2%	100%
Passif non canonique	95,6%	4,4%	1,2%	0,5%	2,7%	0,0%	100%

Principales variations	% des items concernés					Total
	Acceptés	Tolérés	Condamnés	Pas d'avis		
Dislocation du sujet	13,4%	10,4%	5,9%	70,3%	100%	
Absence du "ne" de négation	12,5%	8,3%	37,5%	41,7%	100%	
Simplification dans le système temporel	59,0%	10,3%	30,8%	0,0%	100%	
Absence des inversions à l'interrogation	37,5%	0,0%	56,3%	6,3%	100%	
Passif non canonique	28,0%	12,0%	60,0%	0,0%	100%	

#### 4.1.1. Niveau d'acceptation : accepté (obtention de la totalité des points)

Dans la batterie EXALANG 3-6, la dislocation du sujet est acceptée dans l'épreuve de répétition car considérée comme « une chose courante dans le langage des enfants de cet âge » (p. 28 du manuel). Les auteurs mentionnent également cette variation lors de l'évaluation de la cohésion du discours dans l'épreuve de récit de la même batterie (dans laquelle on demande à l'enfant ce qui se passe sur l'image) ou dans celle de EXALANG 5-8 (au niveau discursif, ces pronoms sont exclus lors du comptage des marqueurs anaphoriques).

Dans EVALEO 6-15, il est explicitement indiqué dans l'épreuve du récit que la reprise du sujet n'est pas une erreur, mais n'est pas non plus noté comme un pronom personnel dans ce contexte d'évaluation du discours. Les auteurs ont pris en compte cette variation dans leur cotation, et leur représentation n'en est pas négative. Cependant, on peut constater dans l'épreuve de répétition de phrases complexes qu'aucun exemple de réponse ne contient de dislocation du sujet. Seules les consignes de notation nous permettent de penser que la variation est acceptée dans cette épreuve. En effet, elles précisent que si tous les éléments morphosyntaxiques indiqués en gras sont répétés, le point est accordé (sinon il faut compter une erreur par élément cible). De plus, il est précisé que l'ajout d'élément dans un énoncé syntaxiquement correct n'est pas sanctionné. On peut s'interroger sur la cotation de l'item 13 dans la tâche de complétion, pour lequel l'énoncé « la dame regarde le garçon que la fille elle pousse » est refusé, alors que « la dame regarde le garçon que la fille pousse » est la réponse attendue. La cotation de cet item spécifique ne semble pas cohérente avec la façon dont cette variation est prise en compte dans les autres tâches.

#### **4.1.2. Niveau d'acceptation : toléré (diminution du nombre de points accordés, ou report des points dans un score spécifique)**

Deltour (1998) précise que la dislocation du sujet est acceptée dans le score « Adéquation Sémantique » du TCG-R mais ne permet pas l'obtention de points au score « Correction Syntaxique » (ex. à l'item « Ici, un oiseau est sur le fil ; là, des oiseaux... (sont sur le fil) » la réponse « ils sont sur le fil » ne correspond pas à la cible attendue au niveau syntaxique). De même pour l'ELO, dans lequel Khomsi (2001) indique que cette variation est sanctionnée dans l'épreuve de répétition (qui évalue la répétition exacte de la syntaxe de la phrase) mais est « sémantiquement acceptable ».

#### **4.1.3. Niveau d'acceptation : condamné (aucun point n'est accordé)**

Le redoublement du sujet à l'aide d'un clitique est considéré comme une « maladresse verbale » ou un « processus d'apprentissage » dans l'EVALO 2-6. A ce titre, il est condamné dans la plupart des épreuves de la batterie. Dans le subtest de répétition, les auteurs considèrent qu'il modifie la structure morphosyntaxique de la phrase. Dans celui de jugement d'ordre des mots (dans lequel les mots sont proposés en désordre), si l'enfant remplace les mots dans un ordre cohérent en rajoutant cette variation, sa production sera jugée incorrecte (exemple de l'item 3 pour lequel l'enfant produirait « l'enfant il dort » au lieu de « l'enfant dort » quand le stimulus est « dort l'enfant »).

#### **4.1.4. Niveau d'acceptation : non précisé (pas d'avis des auteurs)**

Il n'y a pas de directive spécifique pour 70,3% des items dans lesquels la dislocation du sujet est possible. Aucune consigne n'est donnée dans la BEPL, mais on peut noter l'utilisation d'une dislocation du sujet à l'aide d'un pronom clitique dans un des textes d'amorce proposé dans l'épreuve de complétion : « Tu vois, le petit poisson il nage dans l'eau ».

Bien qu'il l'évoque dans la tâche de répétition, Khomsi (2001) n'en fait pas mention pour la tâche de complétion d'énoncé. Pour cette épreuve, il précise que seules les réponses mentionnées dans le cahier de passation peuvent bénéficier d'un score maximum. Il rajoute que certaines réponses sont inclassables et non cotées quand elles sont acceptables morphosyntaxiquement mais ne traitent pas la cible de l'item. On peut s'interroger sur la façon de coter la réponse « il est assis », non mentionnée dans le cahier de passation, à l'item 1 « ici,

l'enfant est debout, là l'enfant... (est assis) ». L'enfant aura correctement produit la cible (ici, la copule « est » suivi du participe passé à valeur d'adjectif « assis »), cependant l'énoncé est différent (présence du pronom « il » non attendu) bien qu'il semble acceptable du point de vue morphosyntaxique (car toléré par l'auteur dans l'épreuve de répétition). Le traitement de cette variation n'est pas explicite dans la consigne pour cette tâche spécifique, l'orthophoniste aura un choix à faire quant à sa cotation.

#### 4.2. L'absence du « ne » de négation

Seuls neuf tests cherchent à évaluer la forme négative, sur très peu d'items (deux en moyenne). Malgré cela, elle fait partie des variations possibles les plus fréquentes dans les tests (4,2% du nombre total d'items analysés). Bien que tous les tests ne cherchent pas à l'évaluer de manière ciblée, une réponse contenant une forme négative est possible à 24 items répartis sur onze tests.

Trois tests en font mention à la fois de manière explicite dans le manuel et implicite dans les réponses attendues, et acceptent ou tolèrent cette variation :

- Pour la cotation du récit de EVALEO 6-15, il est explicitement indiqué que l'omission du « ne » de négation est admise à l'oral, mais sanctionnée à l'écrit. Sur l'ensemble des tests, c'est la seule fois où une différence entre l'expression orale et écrite est mentionnée clairement. On peut noter cependant que cette omission est sanctionnée dans la tâche de répétition (item 15 « Il ne prend le train que s'il y a de la neige ») dont le « ne » n'est pas associé à un autre morphème négatif, mais à la conjonction restrictive « que ».
- Dans EXALANG 3-6, les auteurs mentionnent que cette variation est tolérée dans la tâche de complétion. L'acceptation de la variation est corroborée dans l'épreuve de répétition dans laquelle la répétition des cibles (indiquées en gras dans le protocole) a minima permet l'obtention de points. A l'item 8, seul le « pas » de la locution est représentée en gras, ce qui laisse supposer que l'omission du « ne » est acceptée dans la réponse.
- Bien qu'il soit signalé dans le manuel que l'élision du « ne » n'est pas pénalisée lors de la cotation dans l'épreuve de complétion du PEES, on remarque qu'un item sur les deux proposés pour tester la négation indique un « ne » en gras, signe qu'il est attendu dans la réponse. De même, les items testant la négation dans l'épreuve précédente (réponse à questions) présentent également les « ne » en gras. L'examineur qui coterait ces épreuves en se basant sur le protocole uniquement, sans avoir repéré la remarque dans le manuel, pourrait faire le choix de condamner les items dans lesquels le « ne » est présenté en gras.

Pour EVALO 2-6, ce ne sont pas les consignes qui condamnent la production de la variation, mais nous pouvons la déduire des items (« ne/ n' » soulignées dans les items ciblant la production de la forme négative).

Dans le TCG-R, les exemples très divers et parfois contradictoires ne permettent pas de cerner la représentation de la variation qu'en ont les auteurs : par exemple, à l'item « ici, le bol est cassé, là... (il n'est pas cassé) », la réponse « est pas cassé » est acceptée, alors qu'à l'item « dehors il y a du soleil ; dehors, il... (pleut, y a de la pluie), la réponse « il n'y a plus de soleil » est acceptée alors que « il fait pas bon » ne permet l'obtention de point qu'en score sémantique.

Enfin, les manuels des six autres tests dans lesquels la variation est possible ne donnent aucune indication quant à la cotation suite à l'apparition de cette variation.

### **4.3. La simplification dans le système temporel**

La flexion verbale verbe est la cible la plus fréquemment testée (21% des items répartis sur tous les tests, exceptée la BEPL qui n'évalue pas cette cible). Il s'agit en grande majorité de tester l'accord du verbe avec le sujet (ex. il dort → ils dorment). Les flexions temporelles (ex. il dort → il dormira) sont évaluées moins fréquemment. Ce sont ces dernières qui peuvent occasionner la production d'une simplification dans le système temporel. La variation catégorisée ici ne concerne que les temps de l'indicatif : l'acceptation du futur périphrastique au lieu du futur simple pour l'expression du futur, et dans une moindre mesure celle du passé composé au lieu de l'imparfait pour l'expression du passé. Bien que Gadet (1989) y intègre la sous-utilisation du subjonctif, ou l'usage du conditionnel après « si » (conjonction introduisant l'hypothèse), nous avons décidé de les distinguer car ces variations ont été qualifiées en tant que variations sociales, et seront donc ici traitées à part. On notera que l'enfant produit très fréquemment le présent de l'indicatif pour exprimer le passé ou le futur dans les tests. Cette variation est systématiquement refusée.

La simplification temporelle est possible sur 39 items (soit 6,92% du nombre total d'items analysés) répartis sur dix tests.

L'ELO et la BILO sont les deux seuls tests qui évoquent la simplification du système temporel dans le manuel. Dans l'ELO (étalonnée pour les enfants de PSM au CM2), Khomsi (2001) indique qu'il s'agit d'une modification sanctionnée du point de vue de la syntaxe dans la tâche de répétition, mais pas du point de vue sémantique. Dans la tâche de complétion, les deux variantes de l'expression du futur sont proposées et acceptées (item 20 : « ici, je joue maintenant, là, plus tard, ... (je mangerai/ vais manger »). Dans la BILO 2 (éditée en 2007, soit six ans plus tard par Khomsi et ses collaborateurs pour les patients entre GSM et CE1), les épreuves et les items ressemblent à ceux de l'ELO. On remarque cependant un changement de cotation dans l'épreuve de complétion : le traitement des temps verbaux est considéré comme une acquisition en cours de consolidation, et la réponse comportant une simplification est sanctionnée (un point en moins). Les auteurs rajoutent que c'est surtout le présent de l'indicatif, qualifié de « temps de l'oral », qui est produit pour exprimer le futur ou le passé dans les items (ex. à l'item « ici, je ris maintenant ; là, avant... (je pleurais), plus de 75% des enfants de CE1 répondent « je pleure »).

A part ces deux tests, la majorité des autres accepte de manière implicite la variation dans les épreuves de complétion d'énoncés en proposant des exemples de réponses acceptées, ou les condamnent dans les épreuves de répétition du fait de règles strictes (la répétition doit être conforme au stimulus). On peut remarquer qu'elle n'est abordée dans aucune tâche de récit.

### **4.4. L'inversion du verbe et du sujet dans les interrogations**

Comme la structure négative, la structure interrogative est très peu évaluée (24 items répartis de manière hétérogène sur 5 tests), c'est pourquoi seuls 16 items (soit 2,8% du nombre total d'items analysés) peuvent entraîner une réponse incluant la non inversion du verbe et du sujet. Seuls deux tests examinent la structure interrogative directe sur plus de deux items : le PEES et ISADYLE.

Le PEES propose un subtest spécifique concernant la capacité d'expression des monèmes interrogatifs. Pour cette épreuve, seule la production des monèmes sera notée, quelles que soient les structures syntaxiques présentes. Il est précisé que la non inversion du sujet et du verbe ne sera pas sanctionnée. Cette acceptation de la forme interrogative sans inversion se retrouve dans les autres tâches du test, dans lesquelles certains items présentent une forme non standard de l'interrogation (ex : « Pourquoi tu pleures? », « Elle a mis ses chaussettes quand? », « Tu en veux ? »). Dans ISADYLE, la forme interrogative est évaluée grâce à une tâche de répétition. Sept items présentent des structures inversées, que les consignes de cotation obligent à répéter de manière conforme sous peine de sanction (ex. « Pourquoi les chiens courent-ils ? »).

Bien que le TCG-R accepte la variation dans le seul item testant la forme interrogative (item 40 : « qui c'est ? »), il est indiqué pour l'item 27 que l'orthophoniste peut aider l'enfant à produire la réponse attendue en lui posant une autre question de forme non standard : « elle fera la vaisselle quand ? ».

#### **4.5. L'utilisation d'une forme de passif non canonique**

La variation est possible sur 25 items (soit 4,4% du nombre total d'items analysés). La structure passive est évaluée majoritairement avec la tâche de complétion (13 items). La forme acceptée est généralement la forme en « se fait + verbe » (ex. « la fille se fait coiffer »). Selon les tests, la production du complément d'agent est obligatoire ou facultative.

C'est le TCG-R qui présente la plus grande ambiguïté pour la cotation de cette structure. Les auteurs ont fourni de nombreux exemples de réponses possibles, et les ont catégorisées (accepté ou refusé). On note que la forme en « se fait + verbe » est toujours acceptée à condition de produire le complément d'agent, sauf dans la situation marquant l'accompli (item 43 : « le garçon s'est fait griffé » est accepté). De même, la production de la structure passive sans agent est acceptée pour tous les items sauf pour l'item 48 pour lequel seule la forme canonique avec agent est mentionnée : « ici, le garçon pousse la voiture ; là, le camion... (est poussé par la voiture) ». Dans l'ELO, la forme non canonique est indiquée (de même que la forme canonique) dans l'épreuve de complétion d'énoncé (ex. « ici, maman coiffe Céline, là, la poupée ... (est coiffée ; se fait coiffer) »), alors qu'elle est refusée à la tâche de répétition dans le score de syntaxe (ex : « le bol est cassé par le garçon »). Dans la BILO2, Khomsî et collègues rajoutent que la production de la voix passive est quasiment impossible (seuls 17% des sujets le produisent en CE1 à l'item 10 « ici, Céline se coiffe, là elle... (est coiffée, se fait coiffer) » qui le cible spécifiquement).

La batterie ISADYLE est une des rares à tester la forme canonique du passif de manière spécifique, sur dix items. La variation (forme de passif non canonique) n'est jamais abordée, les auteurs n'ayant indiqué que la forme standard, et ayant des règles strictes pour la notation : la réponse attendue est la seule acceptée, ils n'ont indiqué aucun exemple de production non standard.

#### **4.6. Les autres variations**

Toutes les variations décrites par les auteurs qui ont étudié le français parlé ne sont pas réalisables dans les tests, cependant d'autres variations, moins fréquentes que les cinq principales, ont pu être repérées. Elles sont plus souvent abordées dans la cotation des tâches de récit et sont condamnées quasi systématiquement. Nous avons pu relever en particulier :

- Le choix de prépositions non standard : cette variation est condamnée de manière implicite (on peut le déduire des exemples qui n'admettent jamais la variation). Elle est plus explicitement condamnée dans les tâches de récit. Les auteurs de EVALEO 6-15 les considèrent comme des « erreurs » (ex. « le chien est dans la terrasse »).
- L'extension du « que » dans les propositions relatives (ex. « c'est le chanteur que je t'ai parlé » dans PEES ou « la chienne que le chien est amoureux est blanche » dans EVALEO 6-15) : cette variation est exclusivement condamnée.
- L'utilisation de « il » (ou « i ») pour reprendre un groupe nominal féminin (ex. « les dames i sont là ») : exclusivement condamné
- L'utilisation de l'auxiliaire « avoir » au lieu de « être » (ex. « J'ai arrivé avant midi » dans CLEA) : exclusivement condamné
- L'utilisation de « on » pour « nous » : cette variation n'est généralement pas condamnée, sauf quand la tâche demande l'accord du verbe à la première personne du pluriel (dans l'épreuve de complétion d'énoncé de la N-EEL). Dans l'épreuve de récit de EVALEO 6-15, l'utilisation du « on » n'est pas considéré comme une erreur, mais les auteurs rappellent que tous ne sont pas considérés comme des pronoms personnels dans cette épreuve.
- L'absence du subjonctif ou l'utilisation du conditionnel après « si » sont exclusivement condamnées. Dans la tâche de récit de EXALANG 3-6, les auteurs précisent que les « structures élaborées encore imparfaites telles que les ébauches de subordonnées » ne sont pas sanctionnées car elles ne seraient pas un signe pathologique dans cette tranche d'âge. Ils donnent l'exemple suivant : « Faut i va à l'hôpital ».

Les variations régionales ne sont jamais abordées dans les tests, que ce soit dans les manuels ou dans les exemples, et quelle que soit la provenance géographique des populations échantillonnées. Quelques variations lexicales régionales existent dans les items (ex. « il drache » est accepté à l'item « dehors, il y a du soleil ; dehors, il... (pleut/ y a de la pluie) » du TCG-R), mais aucune au niveau morphosyntaxique.

## 5. Synthèse des entretiens informels

Les quatre orthophonistes questionnées utilisent ou ont utilisé principalement EVALO 2-6, EVALEO 6-15, EXALANG 3-6, EXALANG 5-8, ELO et PEES pour évaluer le langage oral en expression chez un enfant entre 3 et 7 ans. Elles évoquent divers critères de choix de l'outil : la disponibilité du test, la récence, la qualité de l'échantillon de population utilisé pour étalonner les résultats, la rapidité et la praticité (au moment de l'évaluation, de la cotation, et de la rédaction du compte-rendu de bilan), l'aspect ludique, la clarté des consignes de cotation, etc. Certaines ont pris le temps d'étudier les manuels, mais ne s'y réfèrent pas de manière systématique au moment de l'évaluation. Quelques-unes suivent les consignes de cotation de manière stricte, d'autres relatent qu'elles ont tendance à « aller chercher la bonne réponse » quand elles savent que l'enfant est capable de produire la cible en dehors de la situation d'évaluation. Elles proposent alors l'item de manière différente jusqu'à ce que la cible soit atteinte par l'enfant, mais ne modifient pas systématiquement la cotation. La plupart précise qu'elles observent les productions du parent pendant l'anamnèse qui précède le bilan et analysent les résultats des enfants au regard de leurs observations.

Leurs représentations des variations syntaxiques et morphosyntaxiques sont très diverses. Certaines insistent sur l'usage des normes standards de l'écrit à l'oral : par exemple, une orthophoniste réproouve l'usage la dislocation du sujet et l'absence du « ne » à l'oral comme à l'écrit. Elle le note lors de l'évaluation et reprend l'enfant pendant les séances. D'autres ont une représentation correspondant à la classification que nous avons abordée précédemment (courante / sociale / régionale). Deux expriment leur acceptation de variations dites sociales (l'absence de subjonctif pour l'une et la production de la préposition « à » à la place de « de » pour l'autre) qu'elles peuvent produire elles-mêmes dans leur vie personnelle, mais qu'elles sont attentives à ne pas produire ni accepter dans leurs cabinet. Contrairement aux auteurs, elles estiment qu'il s'agit de variations régionales et non sociales (région de Dunkerque pour la première et bretonne pour la seconde).

De manière générale, les orthophonistes interviewées relèvent les productions de leurs patients quand elles ne correspondent pas à une variation qu'elles estiment positive, et leur proposent un « feed-back » (un modèle à répéter) correspondant à celui de l'écrit. La plupart reconnaît qu'elles ne considèrent pas les variations dites courantes en tant qu'erreurs, mais qu'elles tentent de les « corriger » à l'oral pour anticiper l'apprentissage de l'écrit.

## **Discussion**

Nous commenterons d'abord les résultats de notre étude, avant d'en aborder les limites et les implications dans la pratique clinique. Nous évoquerons enfin les nouvelles méthodes d'évaluation du langage oral.

### **1. Rappel et discussion des principaux résultats**

Les résultats indiquent une grande hétérogénéité quant à l'acceptation des variations possibles, et les représentations que semblent en avoir les auteurs. Sur les 565 items étudiés, au moins 292 présentent la possibilité d'observer une forme ou une structure non standard dans la réponse de l'enfant. La dislocation du sujet est possible dans plus du tiers des réponses, alors que les autres variations principales sont présentes entre 3 et 7%. Ceci s'explique principalement par le type de cible déterminé par les auteurs. En effet, la dislocation du sujet est possible dans la plupart des phrases dont le sujet est un syntagme nominal, alors que les autres variations principales ne peuvent s'observer que quand certaines cibles sont recherchées : la production de phrases négatives, interrogatives ou passives, ou de flexions temporelles des verbes. Toutes les variations recensées par les chercheurs ne sont donc pas observables dans ces tests qui ciblent la production de structures spécifiques permettant de mettre en valeur celles appartenant aux tableaux cliniques de certaines pathologies, ou d'observer le développement normal des compétences langagières de l'enfant.

La forme standard est proposée de manière quasi systématique, ce qui laisse supposer sa représentation positive. Les variations régionales ne sont jamais mentionnées. Les variations sociales sont toujours condamnées, et ce sont les variations courantes qui posent le plus souvent question. D'ailleurs les cinq variations les plus fréquemment relevées dans les tests font partie de cette dernière catégorie. Très souvent abordées d'un point de vue développemental et considérées comme des formes enfantines, certains les considèrent encore comme des maladroites. Très peu notent leur usage fréquent dans le français parlé, à part l'omission du « ne ». Nous pouvons donc valider notre hypothèse dans une certaine mesure :

les tests orthophoniques évaluant les aspects syntaxiques et morphosyntaxiques du langage oral chez l'enfant non lecteur sont principalement basés sur les normes standards, issues de la grammaire normative apprise à l'école.

Nous ne pouvons proposer aucune explication quant à l'hétérogénéité des cotations des variations. Il n'est pas impossible que cela soit lié au fait que les recherches sur le français parlé et la linguistique de corpus (qui travaille sur des corpus oraux authentiques) ne représentent qu'une branche de la linguistique relativement récente et en cours de développement. Cependant, nous n'avons constaté aucune corrélation entre l'évocation des variations et la récence des tests ou la participation de linguistes à l'élaboration du test. Nous pouvons observer l'évolution des représentations de Khomsi entre l'ELO édité en 2000 et la BILO 2 éditée en 2007. Dans la seconde, il met en évidence la valorisation de certaines formes temporelles pour l'expression du futur et du passé, alors que d'autres variantes étaient aussi acceptées dans l'ELO. Il argumente ce choix en indiquant qu'évaluer un « oral pour entrer dans l'écrit » demande l'usage de structures plus précises. Les âges de la population de l'ELO incluant ceux de la BILO 2, c'est un choix qu'il aurait pu effectuer antérieurement. Nous pouvons formuler l'hypothèse que sa réflexion aurait progressé grâce aux travaux menés en linguistique, en psycholinguistique et en orthophonie, dans le cadre d'une pratique orthophonique suivant de plus en plus les principes de l'« evidence-based practice » (pratique basée sur des preuves) (Maillart & Durieux, 2014).

Les réponses des orthophonistes interviewées vont dans le même sens que les résultats de l'analyse des tests : toutes les variations sociales sont généralement condamnées, et les variations courantes sont particulièrement relevées par celles dont les représentations de la langue orale se rapprochent de la norme standard de l'écrit.

## **2. Quelques ouvertures**

### **2.1. Le choix des tests**

Nous avons sélectionné nos tests en nous basant sur deux listes, dont celle de l'UNADREO éditée il y a neuf ans et qui n'est plus disponible aujourd'hui, et celle le l'IMAMI réactualisée tous les ans, mais qui correspond à la pratique des orthophonistes en Belgique. De plus, bien qu'il s'agisse d'un échantillon de réponses très limité, les réponses des quatre orthophonistes interviewées se recoupent et elles n'ont évoqué l'usage que de six tests (dont deux n'ont été cités que par une orthophoniste). Elles ont précisé ne pas connaître tous les tests (ISADYLE n'était connu d'aucune d'elles, et les BILO et BILO 2 n'ont été reconnus qu'une fois). L'analyse des pratiques des orthophonistes concernant le choix des outils d'évaluation nous aurait permis d'affiner notre réflexion.

### **2.2. Variation ou structure en cours d'acquisition ?**

Alors que les recherches mettent en évidence la fréquence d'utilisation de variantes non standards chez les adultes, il peut être difficile d'observer ces éléments chez les enfants. Peut-on parler de variation dans le cas d'un enfant de cinq ans qui dirait « ils » pour un syntagme nominal féminin alors que ses parents ne produisent pas cette variation ? Il s'agirait probablement ici d'une structure en cours d'acquisition (ou signe d'une difficulté si l'utilisation de la forme persiste). Les tests normés ne permettent pas de faire cette distinction. Lentin (1975) a d'ailleurs souligné l'importance de prendre en compte « la langue employée par

l'adulte pour parler à l'enfant » (p. 16) et ses « régularités » (elle se réfère ici aux diverses variations) dans l'étude des productions de l'enfant dans le cadre de la linguistique d'acquisition. Il faudrait alors pouvoir évaluer le discours de l'adulte séparément. Bien qu'il existe des tests normés s'adressant aux adultes, aucun ne permet de mettre en avant les variations syntaxiques et morphosyntaxiques, et une analyse poussée prendrait par ailleurs trop de temps lors de l'évaluation. Cette analyse doit donc se faire de manière qualitative sur un temps relativement court.

Les orthophonistes interviewées ont indiqué le fait qu'elles étaient attentives au discours des parents au moment de l'anamnèse pour pouvoir évaluer les compétences de l'enfant de manière la plus objective possible. Rodi (2017) propose de demander aux parents d'enregistrer des interactions avec leur enfant dans une situation familiale. L'analyse de l'enregistrement servirait de base à l'évaluation et serait à compléter par des tests normés plus spécifiques. Ce type d'évaluation permettrait d'observer les variations produites par les parents, et d'analyser le langage de l'enfant à tous les niveaux en prenant en compte l'environnement linguistique de l'enfant.

Très souvent observées d'un point de vue développemental dans les tests, les variantes sont évoquées comme des structures maladroites, en cours d'acquisition, dont le développement pourrait s'accélérer avec l'entrée dans l'écrit (Khomsi, 2001 ; Pasquet, Parbeau-Guéno, & Bourg, 2014).

### **2.3. L'influence de la littératie sur le développement langagier**

Un de nos postulats de base était que les enfants non-lecteurs n'étaient influencés que par le français ordinaire, parlé dans leur entourage. Or la lecture d'un album, le conte d'une histoire en gardant une forme de discours similaire à celle de l'écrit, la récitation d'une poésie sont autant d'activités orales supportées par les normes standard de l'écrit et présentes dans leur environnement.

Plusieurs recherches ont permis d'étudier l'influence de l'écrit sur l'oral. Kolinsky, Morais, Cohen, Dehaene-Lambertz et Dehaene (2014) ont montré que la littératie modifiaient les circuits cérébraux des aires du langage, entraînant des changements au niveau du traitement du langage oral. Ces modifications cognitives permettraient à l'enfant de développer ses compétences métalinguistiques et d'en faire un objet d'analyse. Les pratiques langagières intégrant la littératie de manière précoce favorisent le développement de structures se rapprochant de celles de l'écrit et permettant de mieux y entrer (Grossmann, 2000 ; Ravid & Tolchinsky, 2002 ; Bennabi-Bensekhar, Sarot, & Moro, 2017 ; De Sousa Oliveira, 2018). Certains développent des idées d'étayage de l'oral à l'aide d'un triptyque adulte-texte-enfant. Les initiatives telles « un bébé un livre » (un livre offert aux nouveaux parents dans les maternités) voient le jour dans le domaine de la prévention précoce de difficultés langagières.

## **3. Les implications cliniques**

Comme nous l'avons vu lors de notre étude, les auteurs des tests n'ont pas tous les mêmes représentations des variations syntaxiques et morphosyntaxiques. Bien que leurs représentations influent sur la création des items et leur cotation, elles ne devraient pas affecter les conclusions du bilan (résultats pathologiques ou non). En effet, c'est la

comparaison des scores d'un enfant à une norme objective et fréquentielle, identifiée dans chaque test comme les résultats de la population d'étalonnage, qui va permettre d'évaluer les compétences de l'enfant de manière objective. Or dans la pratique clinique, les orthophonistes qui utilisent ces tests ont un rôle primordial, et leurs représentations peuvent influencer la cotation des items. Pour limiter ce biais, les consignes de cotation doivent être explicites, or nous avons vu que c'était rarement le cas concernant les variations. De plus, le critère de fidélité inter-juges (permettant d'assurer des résultats similaires entre deux administrateurs) n'est généralement pas calculé dans les tests sélectionnés, probablement à cause de manque de moyens humains et financiers (Herman, 2018). D'après les résultats des entretiens et nos observations en stage, il semble que chaque orthophoniste ait construit ses propres représentations et agisse (plus ou moins consciemment) dans ce sens, que ce soit au moment de l'évaluation du patient (choix des tests, utilisation des manuels, cotation) ou de sa prise en charge. Cependant, certaines de ces variantes sont produites par tous, y compris les locuteurs favorisant la langue standard, nous pouvons donc nous interroger sur la nécessité de relever les variantes non standard et de les prendre en charge.

Comme le rappelle Berman (2000, cité par Ravid & Tolchinsky, 2002), c'est le fait de mobiliser nos connaissances des différentes structures morphosyntaxiques et de pouvoir les utiliser dans des contextes divers qui montre l'expertise d'un locuteur. Il semble qu'il s'agit donc surtout de vérifier que l'enfant soit capable d'acquérir des nouveaux modèles et de les utiliser si besoin.

#### **4. De nouvelles méthodes d'évaluation**

Tous ces tests sont basés sur un modèle cognitif du langage qui le définit en plusieurs modules, et les auteurs s'assurent de proposer des items correspondant au module objectif, dans la zone développementale de l'enfant. Cependant, les situations d'évaluation sont parfois très peu écologiques, et dans la recherche de l'appréciation d'un morphème spécifique, certains items s'éloignent de productions orales courantes.

Hasson et Joffe (2007) qualifient ces tests traditionnels de tests statiques qui se focalisent sur le résultat final. Ils ne permettent pas d'examiner le processus d'apprentissage, d'évaluer les enfants « difficiles à tester » (p. 11) tels que les enfants bilingues, ceux qui présentent une déficience auditive ou des troubles du comportement, ou de différencier un enfant au développement typique de celui subissant un retard. Elles leur opposent l'évaluation dynamique, qu'elles définissent comme un ensemble de méthodes et de matériels qui permettent à l'évaluateur d'entrer en interaction avec l'enfant pendant l'évaluation. L'évaluation dynamique se base sur la triade tâche-apprenant-expert : l'examineur participe activement à l'évaluation dans le but d'apprécier la « zone proximale de développement » de l'enfant (son potentiel d'apprentissage), ce qui permettra de préparer le projet thérapeutique.

S'inscrivant dans une perspective interactionniste, Delefosse (2014) aborde ce qu'il appelle l'évaluation formative interactionnelle, dont l'objectif n'est pas de rendre compte quantitativement de ce qui est compris ou produit, mais d'observer les capacités de l'enfant à s'approprier ce qui lui est proposé par l'adulte dans différents contextes. L'interaction étant au cœur du processus développemental langagier, ce type d'évaluation permet de faire progresser l'enfant. Il permet de se détacher des représentations du français parlé qu'ont les auteurs des tests, mais pas de celles de l'examineur. En effet, ce dernier est inclus dans l'évaluation : il

doit prendre du recul sur ses propres productions et sur ses représentations du français parlé, et s'ajuster sans cesse aux productions de l'enfant.

Ce mode d'évaluation, qui diffère des tests que nous avons analysés, fait écho aux résultats des entretiens informels. Nous pouvons interpréter des réponses fournies par les orthophonistes que celles-ci, afin de mettre davantage en évidence les compétences du patient dans un bilan standardisé, proposent des méthodes qui se rapprochent d'une évaluation dynamique.

## Conclusion

L'objectif de cette étude était de questionner la prise en compte des variations syntaxiques et morphosyntaxiques observées en français parlé dans les tests évaluant le langage oral en orthophonie. Treize tests ont été sélectionnés parmi deux listes de référence pour les orthophonistes français et belges. Les items, consignes de cotation et manuels ont été analysés. Les références à des caractéristiques du français parlé ont d'abord été relevées dans chaque manuel. Dans un second temps, les variations les plus représentées dans ces tests ont été dégagées : la dislocation du sujet, l'absence de la particule négative « ne », la simplification dans le système temporel, l'inversion du verbe et du sujet dans les phrases interrogatives, et l'utilisation d'une forme de passif non canonique. Les consignes de cotation des variations ont été examinées en fonction de leur caractère explicite, et de leur degré d'acceptation.

Les résultats montrent que les consignes de cotation varient selon les tests et les tâches. La représentation de la norme standard semble positive, les auteurs la proposant de manière quasi-systématique. Ils évoquent cependant rarement la cotation des réponses incluant des variantes non standards. Les auteurs auront tendance à plus accepter les variations dans les tâches de complétion que dans les tâches de jugement et de répétition, dont les objectifs sont différents et pour lesquelles les consignes sont souvent plus strictes.

La fréquence d'apparition des variantes non standards dans le langage courant est rarement remarquée dans les manuels. Les auteurs les présentent majoritairement d'un point de vue développemental plutôt que variationniste. On peut s'interroger alors sur la différence entre la production d'une variation syntaxique ou morphosyntaxique non standard et celle d'une structure en cours d'acquisition, dans un contexte dans lequel Lentin (1975) rappelle que le calendrier des acquisitions est difficile à organiser et les variations inter sujets sont nombreuses.

D'autres auteurs intègrent l'apprentissage de l'écrit dans le développement langagier. Pasquet, Parbeau-Guéno et Bourg (2014) évoquent le terme de « redescription des bases de l'oral ». Or bien que nous ayons analysé des tests ciblant les enfants non-lecteurs, nous ne pouvons omettre l'influence de la littératie indirecte (lecture d'album, récitations, etc.) dans les acquisitions langagières de l'enfant.

On peut conclure que très peu de manuels de tests normés en orthophonie évoquent les variations syntaxiques et morphosyntaxiques lors de l'évaluation du langage oral. Bien que certains y fassent référence de manière indirecte, les résultats de l'étude montrent qu'il ne s'agit pas d'un élément fortement pris en compte en orthophonie. Pourtant, quand on constate les différences d'acceptation dans les consignes des manuels, on peut s'interroger sur la manière dont ces tests sont utilisés par les praticiens. Bien que quelques études nous éclairent

sur les qualités psychométriques des tests, peu de recherches renseignent sur leur utilisation. Ainsi, l'entretien informel auprès de quelques orthophonistes soulève le problème de la consultation des manuels et des notations qui peuvent parfois être arbitraires lors de l'évaluation. Il ne s'agit ici que de constats cliniques, mais ils permettent de mettre en relief l'importance des représentations des variations chez les orthophonistes, qu'il serait intéressant d'observer dans leur pratique.

## **Bibliographie**

- Aguado, G. (2007). Dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage. Dans C. Chevrie-Muller et J. Narbona (dir.). *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques* (3e éd., p. 57-74). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Armstrong, N. (2002). Variable deletion of French ne: A cross-stylistic perspective. *Language Sciences*, 24(2), 153-173.
- Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». Dans M. Kail & M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage, le langage en émergence, de la naissance à trois ans* (p.137-162). Paris, France : PUF.
- Bennabi-Bensekhar, M., Sarot, A. et Moro, M. R. (2017). Langage, pratiques de littératie et apprentissage de l'écrit. *La psychiatrie de l'enfant*, 60(2), 371-389
- Bernaud, J.-L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Paris, France : Dunod.
- Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris, France : In Press.
- Berrendonner, A. (2007). Dislocation et conjugaison en français contemporain. *Cahiers de praxématique*, 48, 85-110.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français* (Nouv. éd). Paris, France : Ophrys.
- Bouchard, M.-E., Fitzpatrick, E. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 33(3), 129-139.
- Bourdin, B., Aubry, A., et Ibernou, L. (2018). Amorçage syntaxique de structures syntaxiques complexes chez des enfants de maternelle en français oral. *Psychologie Française*, 63(2), 145-156.
- Boutard C. & Boucher M. (2008). *PEES : Protocole d'évaluation de l'expression syntaxique*. Isbergues, France : Ortho Edition
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E. et Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Villeneuve-d'Ascq, France : Ortho Edition.
- Canut, E. et Vertalier, M. (2014). Les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs dans le processus interactionnel d'acquisition. Dans N. Espinosa, M. Vertalier et E. Canut. *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit : Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles* (p. 69-125). Paris, France : L'Harmattan.
- Chevrie-Muller, C. (2007). Exploration du langage oral. Dans C. Chevrie-Muller et J. Narbona (dir.), *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques* (3e éd., p. 87-130). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M., Le Normand, M.-T. & Fournier, S. (1997). *BEPL- A : Batterie d'évaluation psycho linguistique*. Paris, France : ECPA
- Chevrie-Muller, C. & Plaza, M. (2001). *N-EEL : Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris, France : ECPA

- Clark, E., V. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue française*, 118, 49-60.
- Croteau, B., Helloin, M.-C. & Thibault M.-T. (2010). *EXALANG 5-8 : Batterie informatisée pour l'examen du langage oral*. Grenade, France : Happyneuron.
- Coquet, F., Ferrand, P. & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6 : Évaluation du développement du langage oral*. Isbergues, France : Ortho Edition
- Coveney, A. (1998). Awareness of linguistic constraints on variable *ne* omission. *Journal of French Language studies*, 8(2), 159-187.
- Coveney, A. (2005). Subject Doubling in Spoken French : A Sociolinguistic Approach. *The French Review*, 79(1), 96-111.
- Dahmoune-Le Jeannic, S. (2016). *L'évaluation du langage oral chez l'enfant*. Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Delefosse, J.-M. O. (2014). Evaluer le langage des apprenants. Dans N. Espinosa, M. Vertalier et E. Canut. *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit : Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles* (p. 127-152). Paris, France : L'Harmattan.
- Deltour, J.-J. (1998). *TCG-R : Test de closure grammaticale – Révisé*. Paris, France : EAP
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. et Mével, J.-P. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage : Les notions et les termes fondamentaux, pour découvrir et comprendre, le fonctionnement et l'évolution du langage*. Paris, France : Larousse.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris, France : Armand Colin.
- Gayraud, F., & Kern, S. (2007). Influence of preterm birth on early lexical and grammatical acquisition. *First Language*, 27(2), 159-173.
- Grégoire, J. (2006). Propriétés métriques des tests de langage et leurs implications pratiques. Dans F. Estienne et B. Piérard. (dir.). *Les bilans de langage et de voix*. (p14-22) Paris, France : Masson.
- Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture : Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle* (2. ed). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Helloin, M.-C. & Thibault M.-T. (2006). *EXALANG 3-6 : Batterie informatisée pour l'examen du langage oral*. Grenade, France : Happyneuron.
- Herman, F. (2018). *Caractéristiques psychométriques des tests de langage oral chez l'enfant* (Mémoire d'orthophonie). Université de Lille, Lille, France.
- Khomsî, A. (2001). *ELO : Évaluation du Langage Oral*. Paris, France : ECPA
- Khomsî, A., Khomsî, J. & Pasquet, F. (2007). *BILO 2 : Batterie informatisée de langage oral pour le cycle 2*. Paris, France : ECPA
- Khomsî, A. & Khomsî, J. (2009). *BILO Petits : Batterie informatisée de langage oral pour le cycle 1*. Paris, France : ECPA

- Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., Dehaene-Lambertz, G., et Dehaene, S. (2014). L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage. *Revue de neuropsychologie*, 6(3), 173-181.
- Launey, L., Maeder, C., Roustit, J. & Touzin, M. (2018). *EVALEO 6-15 : Évaluation du Langage Écrit et du langage Oral 6-15 ans*. Isbergues, France : Ortho Edition
- Le Normand, M.-T. (2007). Modèles psycholinguistiques du développement du langage. Dans C. Chevrier-Muller et J. Narbona (dir.), *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques* (3e éd., p. 37-56). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Léonetti, J. (1987). Victor de l'Aveyron : Échec d'une tentative d'apprentissage du langage parlé. *La linguistique*, 23(1), 137-146.
- Lentin, L. (1975). Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant. *Langue française*, 27, 14-23
- Les Asclépiades. (2011). *Étude sur les champs d'intervention des orthophonistes : les spécificités et les coopérations avec d'autres professions*. (Publication n° 2011.1700015788)
- Maillart, C., & Durieux, N. (2014). L'evidence-based practice à portée des orthophonistes : Intérêt des recommandations pour la pratique clinique. *Rééducation Orthophonique*, 257, 71-82.
- Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C., & Préneron, C. (2000). Le développement du langage et de la communication : L'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux à trois ans. *Recherches et Prévisions*, 62(1), 57-70.
- Moreno Manso, J. M., García-Baamonde Sánchez, M. E., & Blázquez Alonso, M. (2012). Morphosyntactic development and educational style of parents in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 311-315.
- Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris, France : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Oliveira de Sousa, O. (2018). *Influences réciproques entre le langage écrit et le langage oral : Etude de la co-activation des représentations orthographiques et phonologiques* (Thèse). Université de Poitiers, Poitiers, France.
- Parisse, C. (2006). Bilan morphosyntaxique. Dans F. Estienne et B. Piérard (dir.). *Les bilans de langage et de voix*. (p.66-87). Paris, France : Masson.
- Pasquet, F., Parbeau-Guéno, A. & Bourg, E. (2014). *CLEA : Communiquer, Lire, Écrire, Apprendre*. Paris, France : ECPA
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Piérart, B. (2005). *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Piérart, B., Comblain, A., Grégoire, J. & Mousty, P. (2010). *ISADYLE : Instruments pour le screening et l'approfondissement des dysfonctionnements du langage chez l'enfant*. Marseille, France : Solal

- Ravid, D. et Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy : A comprehensive model. *Journal of speech language*, 29(2), 453-466.
- Rodi, M. (2017). Les interactions du quotidien comme ressources pour l'évaluation des capacités langagières. *Glossa*, 120, 75-98.
- Rondal, J.-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga.
- Rondal, J. -A. (2003). *L'évaluation du langage*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga.
- Rondal, J. -A. (2011). *L'apprentissage implicite du langage*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga.
- Rouayrenc, C. (2010a). *Le français oral. 1 - Les composantes de la chaîne parlée*. Paris, France : Belin.
- Rouayrenc, C. (2010b). *Le français oral. 2 - L'organisation et la réalisation de l'énoncé oral*. Paris, France : Belin.
- Stark, E., Meisner, C., et Völker, H. (2014). Introduction to the special issue : 'Negation and Clitics in French: Interaction and Variation'. *Journal of French Language Studies*, 24(1), 1-7.
- Sylvestre, A., & Mérette, C. (2010). Language delay in severely neglected children : A cumulative or specific effect of risk factors? *Child Abuse & Neglect*, 34(6), 414-428.
- Veneziano, E. (1999). Early lexical, morphological and syntactic development in French : some complex relations. *The international journal of bilingualism*, 3(2 & 3), 183-217.