

MEMOIRE (5A)

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

Pierre PROUVOST

qui sera présenté au jury en juin 2020

**Evaluation de la syntaxe : Analyse d'outils
orthophoniques évaluant le langage oral chez
l'enfant et l'adolescent au regard de la littérature
scientifique théorique et clinique**

MEMOIRE dirigé par

Mme Stéphanie CAËT, Maître de conférences en Sciences du Langage, Département
d'Orthophonie, Université de Lille

M. Vassil MOSTROV, Maître de conférences en Sciences du Langage, Université Polytechnique
Hauts-de-France

Remerciements

Je remercie mes directeurs de mémoire, Madame Caët et Monsieur Mostrov, pour leur disponibilité, leur aide et leurs conseils au cours de ce travail de recherche.

Je tiens aussi à remercier mes maîtres de stage pour m'avoir permis de découvrir la richesse du métier d'orthophoniste et pour les conseils qu'elles m'ont apportés pour ma pratique.

Enfin, merci à mes proches pour le soutien qu'ils m'ont apporté lors de ces cinq années de formation et l'enthousiasme qu'ils ont exprimé.

Résumé :

La syntaxe est un des domaines se mettant en place lors du développement langagier chez l'enfant, et qui est évaluable par les orthophonistes. Pour cela, ils utilisent des tests afin d'identifier les compétences et difficultés de l'enfant. Notre étude a pour but d'identifier les structures les plus évaluées dans les outils d'évaluation du langage oral, puis d'interpréter les résultats observés au regard de la littérature scientifique. Nous avons émis l'hypothèse que certaines structures étaient fréquemment évaluées en raison de : l'âge ou la pathologie indiqués par le test ; leur représentation imagée ; leur évaluation sur les deux versants dans un même test. Dix-neuf outils ont été sélectionnés à l'aide des listes de l'INAMI et de l'UNADREO, et leurs subtests évaluant la syntaxe et la morphosyntaxe ont été analysés. Nous avons mis en évidence que 61 structures différentes étaient évaluées, avec des fréquences variables. Cette fréquence dépend de plusieurs facteurs, ceux évoqués dans nos hypothèses, mais aussi l'utilisation de cette structure dans le langage de l'enfant et le type de tâche. Les analyses réalisées nous conduisent à nous interroger sur les aspects des outils pouvant être améliorés, notamment sur une mention plus précise des structures ou domaines évalués par les subtests. L'ajout de ces informations dans les cahiers de passation ou les manuels pourrait faciliter l'utilisation des outils par les orthophonistes.

Mots-clés :

évaluation – langage oral – syntaxe – morphosyntaxe

Abstract :

Syntax is one of the domains that develop during language development in children and that can be assessed by speech-language pathologists. To do this, they use tests to identify the child's skills and difficulties. The aim of our study is to identify the structures most frequently evaluated in oral language assessment tools, and then to interpret the results observed with regards to the scientific literature. We hypothesized that certain structures were frequently evaluated because of: the age or pathology indicated by the test; their pictorial representation; their evaluation on both sides in the same test. Nineteen tools were selected using the INAMI and UNADREO lists, and their subtests evaluating syntax and morphosyntax were analysed. We found that 61 different structures were evaluated, with variable frequencies. This frequency depends on several factors, those mentioned in our hypotheses, but also the use of this structure in the child's language and the type of task. The analyses carried out lead us to question the aspects of the tools that could be improved, in particular a more precise mention of the structures or domains evaluated by the subtests. The addition of this information in the workbooks or manuals could facilitate the use of the tools by speech-language pathologists.

Keywords :

evaluation – oral language – syntax – morphosyntax

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	1
1. Notions de grammaire.....	1
1.1. Définitions.....	1
1.1.1. Syntaxe.....	2
1.1.2. Morphologie.....	2
1.1.3. Morphosyntaxe.....	3
1.2. Les repères d'acquisition de la morphosyntaxe chez l'enfant.....	4
1.2.1. Versant réceptif/Compréhension.....	4
1.2.2. Versant expressif/Production.....	4
2. Les troubles de la morphosyntaxe.....	6
2.1. Dans les troubles spécifiques développementaux.....	6
2.2. Dans les troubles secondaires développementaux.....	8
3. L'Evidence-Based Practice.....	9
3.1. Définition.....	9
3.2. Principes.....	9
4. Conception des outils d'évaluation.....	9
4.1. Propriétés constitutives des tests de langage.....	10
4.2. Qualités des tests de langage.....	10
4.3. Autres critères psychométriques.....	11
5. Buts et hypothèses.....	11
5.1. Objectifs.....	11
5.2. Hypothèses.....	12
Méthodologie.....	12
1. Sélection des tests.....	12
2. Grille d'analyse.....	14
2.1. Critères d'analyse des items.....	14
2.2. Informations générales sur les tests.....	15
3. Analyse des items en lien avec la littérature.....	15
Résultats.....	15
1. Analyse globale des tests.....	16
2. Analyse en fonction de nos hypothèses.....	18
2.1. Analyse en fonction de l'âge ou de la pathologie.....	18
2.2. Analyse des structures syntaxiques en fonction du versant évalué.....	21
2.3. Analyse des structures syntaxiques en fonction de la représentation imagée.....	22
Discussion.....	22
1. Discussion des résultats.....	22
1.1. Discussion générale sur les résultats.....	23
1.2. Discussion sur les hypothèses formulées.....	25
2. Implications théoriques et/ou pratiques.....	27
3. Limites de l'étude.....	28
4. Pistes de recherches.....	30
Conclusion.....	30
Bibliographie.....	32
Liste des annexes.....	35
Annexe n°1 : Tableau 6 : Exemples de cibles syntaxiques.....	35

<u>Annexe n°2 : Tableau 7 : Répartition par âge et par test des cibles syntaxiques.....</u>	<u>35</u>
<u>Annexe n°3 : Figure 6 : Structures syntaxiques évaluées pour la déficience intellectuelle.....</u>	<u>35</u>
<u>Annexe n°4 : Figure 7 : Fréquence d'évaluation par pathologie des structures syntaxiques les plus fréquentes.....</u>	<u>35</u>
<u>Annexe n°5 : Tableau 8 : Répartition par outil des structures syntaxiques évaluées sur les deux versants.....</u>	<u>35</u>
<u>Annexe n°6 : Figure 8 : Fréquence d'évaluation par versant des structures syntaxiques les plus fréquentes.....</u>	<u>35</u>
<u>Annexe n°7 : Figure 9 : Nombre de cibles par structure syntaxique avec un support image/matériel.....</u>	<u>35</u>
<u>Annexe n°8 : Tableau 9 : Nombre de tests par catégorie d'âge.....</u>	<u>35</u>

Introduction

Le langage peut être défini comme « un système de signes propre à favoriser la communication entre les êtres ». (Brin-Henry, Courier, Lederlé & Masy, 2011, p. 147). Son acquisition débute dès la naissance et se poursuit pendant la petite enfance au travers de plusieurs étapes permettant la bonne mise en place de ses différents constituants. A la fin de ce processus, l'individu aura ainsi un langage bien construit et articulé qu'il pourra utiliser au quotidien. Cependant, il peut arriver que cette acquisition soit altérée ou retardée, entraînant ainsi une perturbation de son utilisation. On parle alors dans ce cas de trouble du langage, c'est-à-dire un retard significatif dans la production et/ou la compréhension du langage oral. Il revient donc à l'orthophoniste de prendre en charge ces troubles afin de permettre à l'enfant ou à l'adolescent d'accéder à des habiletés langagières et communicationnelles suffisantes. Pour cela, il doit évaluer ses compétences et ses difficultés, en compréhension et en production, lors du bilan orthophonique, à l'aide d'outils d'évaluation ou tests orthophoniques. Ces tests sont définis selon cinq caractéristiques : la standardisation, la normalisation/l'étalonnage, la validité, la fiabilité et la sensibilité du test (De Weck & Marro, 2010, p. 255-257).

Parmi les domaines du langage se trouve la syntaxe, indispensable pour permettre une organisation structurée du langage. Pour pouvoir évaluer les compétences syntaxiques des patients, les tests orthophoniques proposent de nombreuses tâches. Or, il s'agit d'un domaine vaste, comprenant de nombreuses structures syntaxiques. De ce fait, on peut s'interroger sur la façon dont les tests évaluent ces différentes structures.

Ce mémoire a pour objectif d'analyser les différents outils d'évaluation orthophoniques du langage oral chez l'enfant au regard de la littérature scientifique théorique et clinique, selon le principe de la démarche hypothético-déductive, afin de recenser les structures syntaxiques évaluées dans ces outils. Dans la partie théorique, nous définirons d'abord le cadre de ce mémoire, puis nous présenterons les étapes de l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant. Nous aborderons ensuite les pathologies où sont relevées des difficultés syntaxiques, qui sera suivie d'une présentation courte de l'Evidence-based practice pour faire le lien avec la partie analytique de ce mémoire. Nous terminerons notre partie théorique par une description de quelques critères respectés pour la conception des outils d'évaluation. Dans notre partie analytique, nous étudierons, au regard de la littérature scientifique théorique et clinique consultée, les outils d'évaluation sélectionnés.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Notions de grammaire

1.1. Définitions

Pour bien situer le cadre de ce mémoire, et mieux comprendre ce dont nous allons parler, il est important de définir ce que sont la syntaxe, la morphologie et la morphosyntaxe. En effet, les trois notions sont très liées, pour plusieurs raisons. Ainsi, elles font partie d'un tout que les linguistes

appellent la grammaire, soit d'après le Dictionnaire d'Orthophonie le « mode de description des règles de combinaison et d'utilisation des éléments lexicaux de la langue » (Brin et al., 2011, p. 120). Par ailleurs, selon Chiss, Filliolet et Maingueneau (2001), en linguistique structurale, suite à « la substitution au mot du morphème comme unité fondamentale d'analyse de la langue, la limite tend à s'effacer entre morphologie et syntaxe » (p. 38-39, tome 1). Ceci a amené à l'apparition vers 1960 du terme « morphosyntaxe », qui englobe ainsi les deux domaines (Parisse, 2009, p. 8). Cependant, cette question d'une séparation ou non des deux disciplines fait encore débat aujourd'hui en linguistique (Chiss et al., 2001, p. 39, tome 1).

1.1.1. Syntaxe

D'un point de vue linguistique, la syntaxe est définie comme la « partie de la grammaire qui étudie les règles de combinaison des unités linguistiques dans un énoncé » (Brin et al., 2011, p. 273). Selon Chiss et al. (2001), il s'agit du domaine des relations mises en place entre les unités du lexique, appartenant à différentes classes, et agencées dans des groupes de mots. Elle a pour unité fondamentale la phrase, qui constitue l'énoncé de base permettant d'analyser les autres énoncés d'une langue (p. 11, tome 2).

Le principal constituant de la phrase est le syntagme. Il s'agit d'un groupe de mots ou de morphèmes formant une unité de sens au sein de la phrase. Une phrase est habituellement constituée d'un syntagme nominal, composé du déterminant et du nom, et d'un syntagme verbal construit autour du verbe. Ils peuvent parfois être accompagnés d'un ou de plusieurs autres syntagmes : le syntagme adjectival, le syntagme prépositionnel, et le syntagme adverbial. Il existe aussi un autre syntagme qui ne se rattache pas aux syntagmes nominaux et verbaux : le syntagme adjectif. Il est défini selon deux critères : la facultativité et la mobilité, c'est-à-dire qu'il peut être supprimé ou déplacé sans que la phrase ne perde son sens (Chiss et al., 2001, p. 18-21, tome 2).

De par son rôle dans l'organisation des mots et des groupes de mots dans la phrase, la syntaxe se retrouve au carrefour de différents domaines, mais reste toutefois un système indépendant avec sa propre autonomie. Ainsi, elle s'associe à la sémantique pour donner un sens à un énoncé, mais le sens et la structure de cet énoncé restent cependant séparables. En effet, il est possible de produire des énoncés grammaticalement corrects mais dénués de sens, et inversement (Schelstraete, Bragard, Collette & Nossent, 2011, p. 172). En psycholinguistique, Caron évoque l'existence d'un caractère interactif de la syntaxe avec la sémantique en compréhension et en production de phrases. Cette notion d'interaction s'étend aussi à la pragmatique, formant une triple interaction entre syntaxe, sémantique et pragmatique (Caron, 2008, p. 155-156). Toutefois, il considère que « la structure de l'énoncé est inséparable de son sens, lui-même indissolublement lié à son utilisation » (Caron, 2008, p. 156). Ceci semble donc en contradiction avec les propos de Schelstraete et al. (2011) évoqués précédemment dans cette partie. Nous pouvons cependant supposer que Caron n'a considéré la production des énoncés que dans un contexte communicationnel, tandis que Schelstraete et al. l'ont aussi considérée hors de ce contexte. Le développement de la syntaxe est aussi très dépendant du développement du lexique (Bassano, 2007, cité par Demont & Metz-Lutz, p. 36). Enfin, la syntaxe interagit aussi avec la morphologie, notamment pour les règles d'accord. Nous reviendrons sur ce point dans la définition de la morphosyntaxe.

1.1.2. Morphologie

La morphologie peut être définie comme la partie de la grammaire qui étudie la forme des mots, les règles relatives à la structure interne des mots (Brin et al., 2011, p. 177). D'un point de vue

linguistique, elle est en opposition à la syntaxe, la morphologie étudiant les phénomènes de flexion (marques de genre, de temps, de nombre), de dérivation (préfixation et suffixation), et de composition (Chiss et al., 2001, p. 38, tome 1 ; Brin et al., 2011, p. 177). Ces derniers peuvent être monomorphémiques, soit indécomposables en plus petites unités de sens, ou polymorphémiques, c'est-à-dire que des affixes peuvent être ajoutés à leur radical (Villiard, 1993, cité par Nespoulous, 2006, p. 8-9).

L'unité minimale significative en morphologie est le morphème. Il en existe deux principaux types : les morphèmes lexicaux, qui constituent une liste ouverte, contenant un nombre illimité d'unités et modifiable ; et les morphèmes grammaticaux, qui constituent une liste fermée, contenant un nombre limité d'unités et qui est difficilement modifiable (Chiss et al., 2001, tome 1 ; Riegel, Pellat, & Rioul, 2004). Les morphèmes lexicaux et grammaticaux peuvent être décomposés en deux autres types de morphèmes : les morphèmes libres, qui coïncident avec les mots, et les morphèmes liés, qui n'apparaissent qu'en combinaison. Enfin, on peut distinguer deux classes de morphèmes liés : les morphèmes flexionnels et les morphèmes dérivationnels, qui renvoient respectivement à la morphologie flexionnelle et à la morphologie dérivationnelle (Riegel et al., 2004).

Ainsi, les morphèmes flexionnels sont porteurs d'informations grammaticales (nombre, genre, temps, personne, mode, etc.) concernant les verbes, les noms ou les adjectifs. Ces morphèmes agissent sur la fonction ou la forme grammaticale des mots, et ne permettent donc pas la création de mots nouveaux. Les morphèmes dérivationnels permettent d'enrichir le lexique en créant de nouveaux mots à partir du radical du mot. L'ajout d'un ou de plusieurs affixes à la racine du mot peut ainsi modifier le sens ou la catégorie du mot (Riegel et al, 2004, p. 537-538 ; Villiard, 1993, cité par Nespoulous, 2006, p8-9).

1.1.3. Morphosyntaxe

Comme nous l'avons évoqué auparavant, on peut considérer la syntaxe et la morphologie comme une seule et unique entité. On parle alors dans ce cas de « morphosyntaxe », soit « l'étude des variations des formes des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés » d'après le Dictionnaire d'Orthophonie (Brin et al., 2011, p. 177). Selon Parisse (2009), ce terme renvoie au principe que la syntaxe ne peut se limiter uniquement à la combinaison des mots, et implique ainsi des éléments de morphologie, celle-ci agissant sur les mots, et modifiant leur sens et leurs caractéristiques syntaxiques (p.8). De ce fait, la syntaxe et la morphologie peuvent être considérées comme un tout indissociable.

Parisse (2009) décrit quatre types de morphosyntaxe en français, qui sont :

- la morphosyntaxe lexicale, qui permet, pour un mot non dérivable vers une autre catégorie grammaticale, d'employer ce mot dans une forme complexe ou de sélectionner une autre entrée lexicale (par exemple, *dormir* ne peut être dérivé en nom, on doit donc utiliser le nom *somme* pour exprimer la même idée) ;
- la morphosyntaxe flexionnelle, qui concerne les variations flexionnelles portant sur les changements de catégorie du mot (ou la modification sémantique du mot), le genre et le nombre des noms et des adjectifs, et le temps et la personne des verbes ;
- la morphosyntaxe contextuelle, qui s'intéresse aux mécanismes permettant de construire des syntagmes nominaux et verbaux dans la phrase ;
- la morphosyntaxe positionnelle, qui porte sur des éléments pouvant exister de manière isolée, et dont le changement de position dans l'énoncé apporte un sens nouveau.

En raison des liens unissant la syntaxe et la morphologie, nous parlerons par la suite de « morphosyntaxe » pour rendre compte du développement de l'enfant dans ces deux domaines, ainsi que des difficultés sur ce domaine pouvant exister dans les troubles du langage.

1.2. Les repères d'acquisition de la morphosyntaxe chez l'enfant

Nous allons maintenant nous intéresser aux différents repères du développement de la morphosyntaxe chez l'enfant, d'abord en compréhension puis en production. Nous nous appuyerons sur les travaux de plusieurs auteurs dont nous avons regroupé les résultats (Aimard, 1996 ; Brin et al., 2011 ; Kremer & Denni-Krichel, 2010 ; Le Normand, 2007 ; Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut & Comblain, 1999 ; Schelstraete et al., 2011). Il est cependant important de mentionner que ces repères ne sont que des repères « théoriques », l'acquisition de la morphosyntaxe étant soumise à une variabilité interindividuelle. Par ailleurs, les auteurs sur lesquels nous nous sommes appuyés ne décrivent pas tous les mêmes acquisitions pour les différentes tranches d'âge, ce qui peut s'expliquer par l'existence de cette variabilité inter-individuelle, mais aussi par les méthodes d'observation employées par les auteurs.

1.2.1. Versant réceptif/Compréhension

Entre 12 et 18 mois, l'enfant devient capable de comprendre de courtes phrases en contexte. A partir de 18 mois, il comprend les relations et l'ordre syntaxique des mots dans le contexte, et obéit à des consignes de un ou deux éléments sans geste associé. A partir de 2 ans, la compréhension des locutions temporelles et spatiales (avant/après, haut/bas, dedans/dehors, sur/dans) se développe. Il commence aussi à comprendre la question « quand ? », peut opposer les temps du présent, passé et futur, et obéit à des consignes plus complexes. Entre 3 et 4 ans se développe la compréhension des éléments suivants : les substantifs abstraits et les adjectifs de dimension ; les superlatifs ; questions « où ? » et « pourquoi ? » ; les phrases passives non renversables/non réversibles (par opposition aux phrases passives réversibles/renversables, où les deux syntagmes nominaux peuvent aussi bien accomplir le rôle d'agent ou de patient dans la phrase), comme par exemple : « le mur est construit par l'ouvrier. » (Rondal et al., 1999, p. 134) ; et d'autres notions spatiales (devant/derrière, à côté, dessus/dessous) et temporelles (hier, ce soir, bientôt, demain, quand). A partir de 4 ans, l'enfant comprend bien les questions « quand ? » et « comment ? », les termes « entre », « au milieu » et « autour de », et la notion de nombre et de différence. Il comprend aussi des consignes portant sur des objets absents. A partir de 5 ans, il comprend les phrases interrogatives avec inversion sujet/verbe, et les notions de manque et de différence (Brin et al., 2011). Vers 9-10 ans, la compréhension des phrases passives renversables se stabilise (Rondal et al., 1999, p. 134).

Schelstraete et al. (2011) observent que l'enfant semble produire des éléments qu'il ne maîtrise pas encore, tels que l'ordre des mots, les adverbes de temps et de lieu. Pour comprendre des énoncés, l'enfant s'appuie dans un premier temps sur des stratégies linguistiques, comme le sens des mots, ou extra-linguistiques. Il s'en détachera progressivement et se servira alors de ses compétences grammaticales pour la compréhension d'énoncés plus complexes (p.176-178).

1.2.2. Versant expressif/Production

Lorsque les compétences syntaxiques et morphosyntaxiques de l'enfant commencent à se développer, son langage est télégraphique : les mots fonctionnels (articles, pronoms, prépositions, etc.), les flexions, les auxiliaires, et les marques de coordination ou de subordination entre les énoncés sont absents (Schelstraete et al., 2011, p.174). Il utilise alors pour communiquer des

holophrases ou mots-phrases à partir de l'âge de 12 mois (Aimard, 1996, p.71 ; Brin et al., 2011 ; Kremer & Denni-Krichel, 2010, p.42-43).

Les premiers assemblages de mots apparaissent vers l'âge de 18-20 mois, voire vers 2 ans. Il s'agit alors de juxtapositions de deux ou plusieurs mots, ou bien de l'ajout d'une forme neutre précédant le mot et qui préfigure le déterminant (Schelstraete et al., 2011, p.174). Ces juxtapositions ne respectent pas encore les règles de la grammaire, mais elles jouent cependant un rôle important dans la mise en place du récit chez l'enfant. (Kremer et al., 2010, p.43). Ces énoncés sont donc à considérer comme des phrases construites, représentatives des premières productions de l'enfant, constituant une première base où viendront s'ajouter les autres éléments de la grammaire par la suite (Aimard, 1996, p. 81). Ces premières productions sont aussi caractérisées par la présence de marques de remplissage ou « fillers », très fréquentes à 20 mois, et qui sont de simples voyelles telles que « a » et « é » positionnées devant le nom ou le verbe (Le Normand, 2007, p. 43).

A partir de 2 ans, l'enfant est capable de faire des phrases de 3 ou 4 mots contenant des verbes et des adjectifs (Brin et al., 2011). Elles évoluent dans leur structure syntaxique, et l'ordre des mots et la grammaire sont de plus en plus respectés. Les mots fonctionnels font leur apparition. L'enfant commence à employer les articles indéfinis « un » et « une » vers 30 mois. L'accord du genre entre l'article et le nom se fait alors sans erreur. Les prépositions marquant le bénéfice et la possession (à, de, pour) apparaissent au cours de cette période. Il en va de même pour les pronoms « moi », « tu » et « toi ». Progressivement, l'enfant commence aussi à utiliser d'autres pronoms personnels (le, la, vous, me, te, nous, on). On observe aussi la présence d'ébauches de pronoms possessifs au travers des expressions « mon mien » et « ton tien ». Il commence à se servir du verbe « être », suivi progressivement d'autres verbes, qui sont souvent mal ou pas conjugués (Brin et al., 2011 ; Kremer et al., 2010 ; Schelstraete et al., 2011, p. 174-176).

Vers 3-4 ans, l'enfant produit des phrases de plus en plus complexes, composées d'une proposition principale et d'une autre proposition (subordonnée, complétive, relative et circonstancielle). Ces phrases, qui peuvent être liées avec « et », sont désormais composées de 6 mots et plus. Les phrases impératives puis interrogatives commencent à apparaître vers 3 ans. Les verbes sont de plus en plus présents dans les productions, et l'indicatif présent est le temps le plus utilisé. Par ailleurs, les phrases au passé apparaissent avec l'usage des auxiliaires et la construction de phrases au passé composé. L'enfant emploie les articles définis (le, la), les articles pluriels (des, les), ainsi que des adverbes (dedans, dessus, devant, derrière), des prépositions de lieu (à, dans, sur, sous, près de, en), et la préposition « avec » (Brin et al., 2011 ; Kremer et al., 2010 ; Schelstraete et al., 2011, p. 174-176). Cette période est surtout caractérisée par l'utilisation vers 3 ans du pronom « je » par l'enfant pour se désigner (Aimard, 1996, p. 84).

Entre 4 et 5 ans, le langage de l'enfant s'enrichit, il emploie alors des phrases de plus en plus complexes, avec des propositions subordonnées relatives et complétives, des propositions subordonnées circonstancielle de cause et de conséquence, et une négation correctement exprimée. Il est désormais capable d'accorder le nom et l'adjectif, et il sait sélectionner les bonnes flexions temporelles pour les verbes. Il peut maintenant s'exprimer plus souvent au passé, et de manière encore limitée au futur avec le verbe « aller ». Un remplacement des articles définis par des articles indéfinis s'opère parfois dans ses productions. Concernant les prépositions et les adverbes, l'enfant emploie la préposition « avec » pour exprimer l'utilisation ou le complément de moyen, et il commence à utiliser des adverbes marquant le repérage dans le temps (demain, maintenant). Des pronoms personnels plus complexes (lui, eux) font aussi leur apparition (Brin et al., 2011 ; Kremer et al., 2010 ; Schelstraete et al., 2011, p. 174-176).

A partir de 5 ans, l'enfant est capable de produire des phrases complexes avec expansions et concordance des temps. Il sait maintenant utiliser presque tous les termes d'espace et de temps, peut accorder les substantifs et conjuguer les verbes irréguliers (Brin et al., 2011). Il emploie le futur simple et l'imparfait de l'indicatif, ainsi que les pronoms possessifs « le mien » et « le tien » (Kremer et al., 2010 ; Schelstraete et al., 2011, p. 176). A l'âge de 6 ans, il est capable de s'exprimer normalement et de se faire comprendre par tous. On observe l'apparition du conditionnel et du subjonctif en morphologie verbale. Il emploie correctement les différents articles, sait faire la distinction entre « un » et « le », et utilise tous les autres pronoms possessifs qui n'étaient pas encore apparus avant 6 ans (Kremer et al., 2010 ; Schelstraete et al., 2011, p. 175). Après 6 ans, l'enfant sait formuler des questions employant la négation et avec inversion sujet/verbe, et utilise le pronom personnel anaphorique (Brin et al., 2011). Concernant la passivation, selon Rondal et al. (1999), l'enfant ne produit que peu de phrases passives avant 7-8 ans (p. 134).

2. Les troubles de la morphosyntaxe

Nous allons maintenant parler des difficultés morphosyntaxiques dans les troubles du langage chez l'enfant. Par souci de concision, nous avons choisi de nous focaliser sur les troubles développementaux du langage, qu'ils soient spécifiques/primaires ou secondaires à une pathologie. Nous n'aborderons donc pas les troubles acquis du langage (faisant suite à une maladie, un accident ou un traumatisme).

2.1. Dans les troubles spécifiques développementaux

Dans cette partie, nous allons aborder les difficultés morphosyntaxiques présentes dans les troubles spécifiques développementaux. Différentes terminologies étant utilisées dans la littérature pour définir ces troubles, nous avons décidé de les regrouper sous l'appellation de « Troubles spécifiques du langage oral » (« TSLO » par la suite) afin de mettre en commun les différentes données théoriques et permettre une vision globale des déficits observables dans ces troubles. De manière générale, nous parlerons ici surtout de retard de langage, et de trouble développemental du langage (anciennement appelé « dysphasie »), que nous allons définir dans le paragraphe suivant.

Ainsi, le retard de langage consiste en un décalage temporel d'au moins 12 à 18 mois dans l'acquisition du langage. Il se manifeste par l'apparition tardive des premiers mots et de la combinatoire, une persistance durant la période préscolaire d'erreurs morphologiques, lexicales et phonologiques. La compréhension est meilleure que la production, et habituellement ce retard se résorbe vers 6 ans (De Weck & Rosat, 2003, p. 16 ; De Weck et al., 2010, p. 54-55). Selon le Dictionnaire d'Orthophonie (Brin et al., 2011), la dysphasie est un « trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral (au versant de la production et/ou de la compréhension), ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux ». Selon De Weck et al. (2003) et De Weck et al. (2010), les difficultés observées concernent principalement la morphologie des verbes et des noms, l'organisation des énoncés et le lexique (p. 16 ; p. 55).

En production, les premiers signes de troubles morphosyntaxiques chez l'enfant sont l'apparition tardive des premières combinaisons, mise en évidence par une réduction de la Longueur Moyenne des Énoncés (LME) par rapport à l'âge chronologique (Parisse & Maillart, 2013). Schelstraete et al. (2011) font la synthèse des travaux de Comblain (2004), Leroy, Parisse et

Maillart (2009) et Parisse et Maillart (2004, 2007) sur les symptômes existants dans un trouble spécifique du langage. Ainsi, il est observé que l'enfant jeune reste aux débuts de la combinatoire et s'exprime avec un style télégraphique. Par la suite, son profil va évoluer pour s'apparenter à un agrammatisme, se caractérisant alors en syntaxe par :

- une préservation de l'ordre des mots ;
- une surreprésentation des noms par rapport à d'autres catégories syntaxiques, notamment les verbes qui sont absents ou remplacés par des verbes au sens général (ex : « faire ») ou par des noms ;
- une absence ou un mauvais usage des mots fonctionnels ;
- des structures de phrases qui sont simples, mal construites et qui comportent des ruptures syntaxiques ;
- une mauvaise expression des types de phrases.

Par ailleurs, des erreurs morphologiques sont aussi présentes, notamment pour les flexions de genre et de nombre, le système pronominal (absence de pronoms et erreurs de genre, de personne et de nombre), et les verbes (flexions et auxiliaires, verbes pronominaux) (p. 179-182).

D'autres erreurs morphosyntaxiques existent aussi dans ces troubles. Ainsi, Comblain (2004) relève des difficultés de production des flexions temporelles, des pronoms personnels et des phrases passives (p. 41), et Parisse et al. (2001) notent une production des pronoms clitiques objets réduite. De Weck et al. (2003) précisent aussi que chez les enfants présentant un TSLO, des difficultés sont observées en morphologie du nom, notamment pour les déterminants. Ces difficultés sur les déterminants ont aussi été observées dans l'étude de Parisse et al. (2007). Il existe aussi une plus faible diversité verbale (nombre de verbes différents du point de vue lexical), des erreurs sur l'emploi du passé et de l'infinitif, une utilisation réduite des pronoms personnels et des difficultés pour l'usage des pronoms personnels de la 3^e personne. Globalement, l'omission des unités comme les verbes conjugués, les pronoms, les déterminants et/ou les prépositions semble être caractéristique des difficultés morphosyntaxiques des enfants avec trouble développemental du langage (De Weck et al., 2010).

En compréhension, les capacités et difficultés morphosyntaxiques des enfants avec TSLO ont été moins explorées que celles en production dans la littérature (Maillart, 2003, citée par Macchi & Schelstraete, 2012, p. 110). On sait cependant que l'enfant avec TSLO se sert de stratégies immatures pour comprendre les énoncés, et qu'il présente des difficultés pour les structures complexes (passif, propositions complétives et relatives, phrases interrogatives), sa compréhension se limitant donc à des énoncés de type Sujet-Verbe et Sujet-Verbe-Objet. (Bishop, 1997b, Pizzioli et Schelstraete, 2011, cités par Schelstraete et al., 2011, p. 181). Des difficultés sont aussi relevées pour la compréhension des suffixes, préfixes, et le traitement des flexions de nombre, de genre, de personne et de temps (Maillart, 2003b, citée par Schelstraete et al., 2011, p. 181). Cette difficulté de compréhension des flexions temporelles est aussi relevée par Comblain (2004), qui observe en plus des difficultés pour la compréhension des articles (p. 41-42). Macchi et al. (2012) mentionnent aussi l'existence possible d'une relation entre les compétences réceptives et expressives des enfants avec un trouble développemental du langage. Ainsi, « leurs aptitudes expressives refléteraient plus fidèlement leurs capacités réceptives que ne le font celles des enfants sans difficulté de langage » (p. 111). Certaines difficultés morphosyntaxiques des enfants avec un trouble développemental du langage pourraient donc se retrouver à la fois en production et en compréhension.

Pour expliquer ces difficultés, Leroy et al. (2009), s'inscrivant dans le cadre de la Théorie Usage et Construction (TUC), suggèrent que les enfants avec TSLO présenteraient une sous-

spécification de la forme s'accompagnant de schémas langagiers figés. Ceci entraverait ainsi le développement morphosyntaxique de l'enfant, et l'amènerait à produire des énoncés présentant un manque de variabilité des schémas de construction et des éléments présents au sein de ces schémas. Toutefois, ce manque de variabilité des schémas de construction n'a pour l'instant pas encore été prouvé.

2.2. Dans les troubles secondaires développementaux

Il existe aussi d'autres troubles du langage chez l'enfant appelés « Troubles secondaires développementaux » ou « Troubles non spécifiques développementaux ». Il s'agit de troubles du langage secondaires à une autre pathologie ou à une autre cause. Nous présenterons quelques-unes des pathologies où des difficultés syntaxiques sont observées :

- chez les enfants avec une surdité pré-linguale, la morphosyntaxe est considérée comme un domaine très déficitaire, en raison des contraintes temporelles exercées sur son développement (Alegria, Charlier, D'Hondt, Hage, & Leybaert, 1999, p. 567). On relève chez ces enfants l'absence d'énoncés de deux à trois mots aux âges de 18 à 36 mois (White & White, 1987, cités par Alegria et al., 1999, p. 567), l'apparition seulement à 5 ans des premiers morphèmes (Brown, 1984, cité par Alegria et al., 1999, p. 567), des difficultés pour les catégories grammaticales et un agrammatisme, marqué par une absence/mauvaise utilisation d'articles et de prépositions, des confusions défini/indéfini, des ajouts de prépositions, et une incohérence des temps verbaux (Dubuisson & Vincent-Durroux, 1991, cités par Alegria et al., 1999, p. 567). Bourdin, Ibernou, Le Driant, Levrez & Vandromme (2016) ont comparé les capacités morphosyntaxiques en production et en compréhension d'enfants sourds et d'enfants avec un TSLO. En compréhension, les enfants sourds ont obtenu de meilleurs résultats que les enfants avec TSLO. En revanche, les capacités en production étaient similaires pour les deux groupes, avec la présence d'omissions et de difficultés de production des phrases complexes qui sont substituées par des phrases simples (p. 167-169).
- chez les enfants avec un syndrome de Down (ou trisomie 21), le développement grammatical est incomplet. Ils présentent ainsi une réduction de la LME qui met en évidence une utilisation faible et/ou instable des classes grammaticales (articles, pronoms, auxiliaires, prépositions, conjonctions de coordination et de subordination), et une utilisation limitée de l'hypotaxe, concernant notamment les propositions subordonnées relatives et circonstancielles (Rondal, 1999, p. 596). Des difficultés existent aussi pour la compréhension de la voix passive, là où la voix active est mieux maîtrisée (Rondal, 1999, p. 598). En comparant le syndrome de Down avec le syndrome de Williams, Bellugi, Bihle, Jernigan, Trauner, & Doherty (1990 ; cités par Rondal, 1999) ont observé que les enfants présentant un syndrome de Williams possédaient une LME supérieure par rapport aux enfants avec un syndrome de Down, ainsi qu'une syntaxe plus complexe (p. 611).
- concernant les troubles du spectre autistique (TSA), le développement morphologique et syntaxique des enfants autistes est similaire à celui des enfants trisomiques (Tager-Flusberg, 1999, p. 646-647). Le langage des enfants autistes se différencie toutefois par la présence d'une inversion des pronoms personnels, plus fréquente chez eux que dans d'autres populations (Lee, Hobson & Chiat, 1994, cités par Tager-Flusberg, 1999, p. 643).

L'orthophoniste a donc pour rôle de prendre en charge les troubles de ces enfants, en proposant des rééducations dont l'une des caractéristiques est l'efficacité du traitement. Pour accomplir cela, il est recommandé que le thérapeute s'appuie sur l'Evidence-Based Practice et ses principes, que nous allons présenter dans la partie suivante.

3. L'Evidence-Based Practice

3.1. Définition

Traduite en français sous le nom de « Pratique fondée sur les preuves », l'Evidence-Based Practice (ou EBP), approche issue du courant de l'Evidence-Based Medicine (ou EBM, soit « Médecine fondée sur les preuves » en français), est utilisée dans les disciplines où un rôle important est accordé à l'intervention clinique, comme la psychologie ou l'orthophonie (Schelstraete et al., 2011, p. 30-31 ; Maillart & Durieux, 2012, p. 129-130). Selon Maillart et al. (2012), l'EBP permet d'une part de répondre à des contraintes externes, provenant des institutions de la Santé notamment, et d'autre part d'amener vers une évolution des pratiques professionnelles (p. 130). Afin de permettre une meilleure efficacité des traitements, plusieurs principes d'intervention sont proposés par cette approche (Schelstraete et al., 2011, p. 30).

3.2. Principes

Ainsi, pour élaborer les rééducations, le thérapeute peut s'appuyer sur trois sources d'informations qui sont :

- les preuves externes issues de recherches actuelles, pertinentes et valides ;
- les preuves internes issues de l'expertise professionnelle du clinicien ;
- les preuves concernant le patient et le contexte de l'intervention (Schelstraete et al., 2011, p. 31-34).

Ces sources d'informations seront ensuite intégrées au sein des différentes étapes du processus de décision pour la construction de la rééducation. Ainsi, le thérapeute formule dans un premier temps une question clinique suivant le format PICO (Patient, Intervention, Comparaison, Outcome). Pour répondre à cette question, il va d'abord recueillir des preuves externes concernant cette question, et les évaluera de manière critique. Il évaluera ensuite les preuves internes disponibles dans la pratique clinique, et celles concernant le patient. Enfin, il prendra une décision en intégrant ces preuves, puis il évaluera les résultats de la décision (Baker & McLeod, 2011b).

Dans le cadre de ce mémoire, l'EBP nous permettra de faire le lien entre les données théoriques issues de la littérature et l'analyse des outils. Nous nous appuierons ainsi sur les preuves issues de la recherche afin d'analyser les outils et les subtests, et nous comparerons les résultats de nos analyses avec les données de la littérature.

4. Conception des outils d'évaluation

Dans cette partie, nous nous intéressons aux caractéristiques des outils d'évaluation orthophonique, notamment celles que les auteurs doivent prendre en compte dans la conception des outils. Rondal (2003) regroupe ces caractéristiques en deux groupes : les propriétés constitutives, et les qualités. Une étude réalisée aux Etats-Unis a aussi analysé une trentaine de tests de langage

selon plusieurs critères psychométriques (McCauley & Swisher, 1984, cités par Chevrie-Muller, 2007, p. 94).

4.1. Propriétés constitutives des tests de langage

Pour Rondal (2003), les propriétés constitutives des tests de langage sont la standardisation et la normalisation. Comme son nom l'indique, la standardisation consiste à standardiser le test, c'est-à-dire que sa passation sera la même pour tous les sujets, avec les mêmes conditions de passation, et les mêmes critères de correction. Elle permet donc de faire de la passation du test une procédure systématique et peu variable à chaque utilisation, et vise donc à recréer des conditions de passation identiques à celles lors de l'étalonnage, aussi appelé la normalisation.

La normalisation est définie comme le calibrage d'une épreuve en l'administrant à un échantillon d'individus issus de la population cible. Ceci permet aux auteurs de constituer, à partir des scores obtenus par cet échantillon, des normes d'âge, de sexe, ou d'autres variables indépendantes, des individus. Ces normes pourront ensuite être employées lors de passation pour comparer les performances d'un patient avec celles du groupe témoin (Rondal, 2003, p. 40).

4.2. Qualités des tests de langage

Rondal (2003) évoque trois qualités (ou critères psychométriques) auxquelles doivent répondre les tests de langage, qui sont les mêmes que celles utilisées dans les outils d'évaluation psychologique : la validité, la fiabilité, et la sensibilité (Rondal, 2003, p. 40).

La validité concerne la relation entre ce que le test mesure en réalité, et ce qu'il est censé mesurer selon son concepteur. Rondal (2003, p. 41-43) distingue cinq types de validité :

- la validité interne, qui consiste à prouver que les items du test sont adéquats pour évaluer la compétence en question, et que ces items ont été choisis au hasard parmi tous les items représentatifs de la population des items cibles
- la validité empirique est démontrée quand il existe une corrélation entre les résultats obtenus au test et ceux obtenus à un autre test, administré auparavant, et censé évaluer la même compétence
- la validité prédictive consiste à déterminer dans quelle mesure les résultats obtenus au test sont généralisables à d'autres activités portant sur la même compétence que celle évaluée
- la validité théorique porte sur le modèle théorique ayant servi de base à la conception du test
- la validité d'apparence qui est définie comme l'impression de sérieux donnée aux sujets lors de la passation du test

La fiabilité, ou fidélité, renvoie à la stabilité des données obtenues lors de la passation du test. Plus spécifiquement, nous parlons ici de trois types de stabilités :

- la stabilité de la relation entre l'objet et la mesure quand on administre le même test aux mêmes individus mais avec des examinateurs différents
- la stabilité de la relation test-retest, où les mêmes individus sont évalués à plusieurs intervalles par le même test et par le même examinateur
- la stabilité des résultats à un test avec un intervalle de temps déterminé

Enfin, la sensibilité d'un test renvoie à ses capacités de discrimination, c'est-à-dire qu'il permet de différencier effectivement et le plus précisément possible des sujets différents quant à la compétence évaluée.

4.3. Autres critères psychométriques

D'autres critères psychométriques doivent aussi être pris en compte dans la construction des tests. McCauley & Swisher (1984, cités par Chevrie-Muller, 2007, p. 94) ont analysé plusieurs tests selon dix critères psychométriques qu'ils avaient retenus, et qui devraient théoriquement être présents dans les tests. Ces critères sont :

1. une description précise de la population d'étalonnage dans le manuel de test
2. un nombre minimum de 100 sujets par sous-groupe (d'âge, de niveau scolaire, etc.)
3. une analyse systématique de façon quantitative des items du test
4. les données concernant la tendance centrale et la variabilité des scores (moyenne et écart-type des scores bruts) sont indiquées dans le manuel
5. la validité concourante, ou validité empirique, décrite dans la partie précédente
6. la validité prédictive, déjà présentée précédemment
7. la fidélité test-retest, vue dans la partie précédente
8. la corrélation inter-examineur, vue dans la partie précédente comme étant la fidélité inter-examineur
9. une description précise et détaillée des consignes d'administration et de cotation
10. la mention des qualifications requises de l'évaluateur pour la passation du test

Le travail de ces deux auteurs a mis en évidence que tous les tests ne répondaient pas à l'ensemble des critères, et que les critères les moins souvent présents étaient ceux impliquant des processus longs, d'une certaine complexité et coûteux. C'est par exemple le cas de la fidélité test-retest et de la validité concourante ou empirique (McCauley & Swisher, 1984, cités par Chevrie-Muller, 2007, p. 94).

5. Buts et hypothèses

5.1. Objectifs

L'objectif principal de ce mémoire est d'analyser, au regard de la littérature linguistique, psycholinguistique et orthophonique, les subtests d'évaluation de la syntaxe, et par extension de la morphosyntaxe, dans les tests orthophoniques. Par morphosyntaxe, nous parlons ici de la dimension syntaxique de ce domaine, notre sujet d'étude portant sur l'évaluation de la syntaxe. Par exemple, si dans un subtest de production morphosyntaxique, on attend de l'enfant qu'il produise l'article défini féminin « la », la cible syntaxique sera l'article défini, et la cible morphologique sera la flexion de genre « féminin ». C'est cette cible syntaxique qui nous intéresse dans nos analyses. La morphologie (flexionnelle ou dérivationnelle) ne sera donc pas analysée. Nous nous intéresserons donc aux différentes structures syntaxiques évaluées dans les subtests, que nous recenserons pour chaque outil. Nous identifierons aussi les structures les plus fréquemment évaluées et celles qui le sont moins, et nous nous appuierons sur la littérature pour comprendre et interpréter les différences observées. Enfin, nous proposerons, à partir des données de la littérature et des conclusions de l'analyse, des pistes de développement pour les outils.

5.2. Hypothèses

Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses concernant les structures syntaxiques présentes et évaluées dans les outils. Ces hypothèses seront à vérifier lors de l'analyse des outils, et pourront apporter des réponses quant aux résultats observés :

1. il existe un lien entre la tranche d'âge d'un outil ou la pathologie concernée par l'évaluation, et les structures syntaxiques qu'il permet d'évaluer. En effet, à chaque tranche d'âge correspond une étape dans l'acquisition de la syntaxe. De même, certaines pathologies présentent des spécificités syntaxiques. De ce fait, les structures évaluées sont celles ayant déjà été acquises, ou censées être acquises, par cette population, ou qui sont atteintes dans la pathologie présentée par cette population.
2. en nous appuyant sur les travaux de Macchi et al. (2012), nous pouvons supposer que certaines structures syntaxiques se retrouvent au sein d'un même test dans des subtests de compréhension et de production. Ainsi, les structures les plus évaluées sont celles qui le sont sur les deux versants dans le même test.
3. les structures syntaxiques les plus souvent évaluées sont celles qui sont plus facilement représentables par des images. Par exemple, la voix passive sera plus facile à représenter que la proposition subordonnée circonstancielle.

Méthodologie

Dans cette partie, nous présentons quels tests nous avons sélectionnés et selon quels critères s'est faite cette sélection, puis nous détaillons le contenu de notre grille d'analyse, et enfin nous exposons notre procédure d'analyse des items en lien avec la littérature scientifique théorique et clinique.

1. Sélection des tests

Notre échantillon d'étude dans le cadre de ce mémoire est composé d'outils d'évaluation orthophonique proposant des subtests d'évaluation de la syntaxe et de la morphosyntaxe. Pour constituer cet échantillon, nous nous sommes appuyés sur deux listes recensant plusieurs outils. La première est celle établie par l'INAMI (Institut National d'Assurance Maladie – Invalidité) de 2017, à destination des logopèdes belges, et qui recense plusieurs tests pour l'évaluation du langage oral et de la dysphasie. La deuxième liste est celle de l'association française UNADREO, l'Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Evaluation en Orthophonie, datant de 2011, et qui recense les tests disponibles dans différents domaines.

Pour notre sélection des tests, nous avons décidé de nous focaliser sur les outils utilisés en langage oral chez l'enfant et l'adolescent, sur les versants compréhension et production. Notre analyse portant sur les troubles développementaux du langage, nous avons choisi d'exclure les tests évaluant les troubles acquis du langage, tels que la batterie d'Evaluation du Langage Oral chez l'Enfant Aphasique (ELOLA). Les outils d'évaluation du langage écrit et les questionnaires n'ont pas non plus été inclus. Par ailleurs, nous avons aussi écarté les outils utilisés pour le dépistage, comme c'est le cas dans la batterie DEDALE (Dépistage Expérimental des Difficultés d'Apprentissage de la Lecture et de l'Ecriture). Enfin, nous avons aussi inclus la batterie EVALEO, qui n'était pas présente dans les listes de l'INAMI et de l'UNADREO car elle n'avait pas encore été publiée quand ces listes

sont parues. Nous avons donc retenu pour notre analyse dix-neuf tests (en considérant les formes P et G de la N-EEL comme deux tests différents), que nous présentons dans le tableau 1 ci-après.

Les tests retenus sont constitués de subtests (ou tâches) qui comportent un certain nombre d'items à évaluer. Par exemple le test BEPL-A est constitué de 3 subtests comportant chacun 6 items à évaluer ; soit un total de 18 items. Pour chaque item de notre domaine d'analyse (syntaxe et morphosyntaxe dans sa dimension syntaxique) nous avons étudié la ou les structures syntaxiques évaluées. Une cible syntaxique est définie pour chaque couple « item - structure syntaxique évaluée pour l'item ». Par exemple le test BEPL-A comprend un total de 10 items relevant de notre domaine d'analyse ; l'analyse de ces 10 items a permis d'identifier un total de 28 cibles syntaxiques.

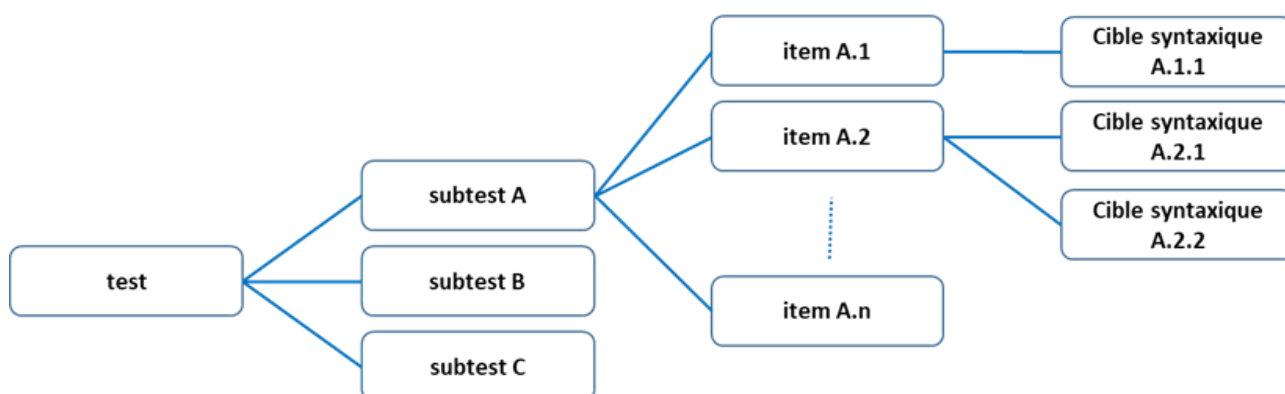


Figure 1 : Arborescence de l'analyse des tests en cibles syntaxiques.

Dans ce tableau 1, nous avons indiqué pour chaque test : la tranche d'âge de la population cible ; le nombre de subtests proposés ; le nombre total d'items dans le test ; le nombre d'items de notre domaine d'analyse ; le nombre total de cibles dans le domaine d'analyse ; les versants évalués (compréhension ; production ; répétition ; métasyntaxe) ; et la pathologie indiquée par les auteurs dans le manuel. Par ailleurs, le tableau 6 (cf. Annexe A1) donne des exemples pour illustrer les définitions ci-dessus.

Nom du test	Tranche d'âge	Nb subtests	Nb total items	Nb Items domaine	Nb total cibles domaine	Versants				Pathologies			
						Compréhension	Production	Répétition	Méta-syntaxe	Trouble dévelop. du langage	Trouble spécifique langage oral et/ou écrit	Déficience intellectuelle	Pas de pathologie spécifique
BEPL-A	3-4 ans	3	18	10	28	X	X	X			X		
E.CO.S.SE	4-11 ans	1	80	55	60	X						X	
ELO	3-11 ans	4	92	49	70	X	X	X			X		
EVALEO	6-15 ans	7	101	78	158	X	X	X	X		X		
EVALO 2-6	2-6 ans	5	81	54	56	X	X	X			X		
Exalang 11-15	11-15 ans	3	42	23	42	X	X		X		X		
Exalang 3-6	3-6 ans	3	37	20	23	X	X	X		X			
Exalang 5-8	5-8 ans	2	22	12	19	X			X		X		
Exalang 8-11	8-11 ans	4	53	23	33	X	X		X		X		
ISADYLE	3-12 ans	15	154	108	180	X	X	X	X		X		
Kikou 3-8	3-8 ans	4	87	61	81	X				X			
L2MA-2	7-12 ans	6	107	80	166	X	X	X					X
N-EEL (forme G)	5-8 ans	4	48	19	32	X		X			X		
N-EEL (forme P)	3-6 ans	3	24	22	38	X		X			X		
O-52	3-7 ans	1	52	28	33	X					X		
PEES 3-8	3-8 ans	4	119	66	78		X		X	X			
T.C.G.R.	3-8 ans	1	52	16	16		X						X
T.L.O.C.C.	11-15 ans	1	27	18	20		X				X		
TCS	9-15 ans	3	33	31	45	X					X		
		74	1229	773	1178								

Tableau 1 : Informations sur les tests.

2. Grille d'analyse

Pour analyser ces tests, nous avons créé une grille d'analyse dans un tableur Excel où nous avons recensé les différentes structures syntaxiques et les mots grammaticaux évalués dans chaque test. Pour réaliser nos analyses et identifier les cibles syntaxiques, nous nous sommes appuyés sur plusieurs éléments tels que : les manuels de tests ; les supports imagés existants pour certains subtests pour identifier le distracteur le plus proche ; la phrase donnée en ébauche dans les subtests de complétion de phrases. 1229 items issus de 19 tests et appartenant à quatre catégories de subtests (production, compréhension, répétition et métasyntaxe) ont été analysés. Ils ont été répartis entre syntaxe et morphosyntaxe (dans sa dimension syntaxique), ainsi que dans d'autres domaines quand ils n'appartenaient à aucun des deux (exemple : lexique, sémantique, morphologie flexionnelle). Notre objectif d'analyse étant la syntaxe, 773 items sont retenus dans notre étude (cf. tableau 1).

2.1. Critères d'analyse des items

Dans notre grille d'analyse, treize colonnes sont dédiées à l'analyse des items. Cinq colonnes portent sur le versant de la tâche (compréhension, production, répétition ou métasyntaxe), le nom de la tâche/du subtest (ex. Production d'énoncés), le type de tâche (désignation d'images, répétition d'énoncés, etc.), le nombre d'items de la tâche, et les différents items de chaque test.

Quatre autres colonnes servent à l'analyse des items, concernant leur cible syntaxique (quel mot grammatical/quelle structure ?) et le domaine ciblé (s'agit-il de la syntaxe/morphosyntaxe, de la morphologie flexionnelle, du lexique, ou de la sémantique ?). Certains tests indiquant la cible de chacun de leurs items dans le manuel, et celle-ci pouvant varier entre les manuels nous avons choisi de différencier la terminologie du manuel de celle de nos analyses. C'est par exemple le cas de l'ISADYLE ou de certains subtests de la L2MA-2. Concernant les cibles syntaxiques et les

domaines, il y a donc deux colonnes pour la classification du manuel et deux colonnes pour notre analyse.

Deux autres colonnes permettent de préciser pour chaque item la tranche d'âge ou la classe pour laquelle il peut être proposé au patient, et la ou les pathologie(s) indiquée(s) par les auteurs dans le manuel. Ces deux colonnes nous permettront lors de la discussion de faire plus facilement le lien entre les spécificités syntaxiques des pathologies, l'âge d'acquisition des structures et mots grammaticaux, et les cibles des items. Ainsi, si un test est étalonné ou destiné à une population présentant une certaine pathologie, alors les items proposés pourraient porter sur des difficultés caractéristiques de cette pathologie.

Pour finir, dans deux colonnes, nous indiquons si la cible de l'item est aussi évaluée sur l'autre versant, et si un support imagé ou matériel est proposé pour le subtest. Concernant l'évaluation de l'item sur les deux versants, nous nous intéressons uniquement aux subtests appartenant à des outils évaluant la compréhension et la production au sein du même outil. Par conséquent, les subtests de répétition, de métasyntaxe, et ceux issus d'outils n'évaluant qu'un seul versant (exemple du Test de Compréhension Syntaxique qui n'évalue pas la production) ne sont pas inclus dans nos résultats.

2.2. Informations générales sur les tests

Dans nos analyses, nous nous sommes aussi intéressés aux informations présentes dans les manuels des tests, qui nous ont servi pour l'identification des cibles syntaxiques et des domaines dans notre analyse, ou pour notre discussion (ex. propositions de pistes d'améliorations des outils). Ainsi, les termes utilisés par les auteurs, les objectifs des subtests ou encore les consignes d'administration et de cotation nous aideront à identifier les cibles syntaxiques évaluées par les items. De même, ces consignes, et les informations relatives à l'échantillon d'étalonnage nous permettront d'affiner notre classification en tranche d'âge et en pathologie pour les différents items. Comme il s'agit d'informations complémentaires à certaines colonnes, ces informations ne seront pas détaillées dans notre étude.

3. Analyse des items en lien avec la littérature

Pour pouvoir analyser les informations collectées dans notre grille d'analyse, nous avons utilisé des tableaux croisés dynamiques. Ceci nous a permis de regrouper les données sur les cibles syntaxiques des items, et ainsi mettre en évidence quelles structures syntaxiques ou quels mots grammaticaux étaient les plus souvent évalués. A partir de ces résultats, nous avons fait le lien avec les données de la littérature scientifique que nous avons collectées concernant le développement typique, c'est-à-dire les âges d'acquisition des différentes structures syntaxiques, et les spécificités syntaxiques existantes dans les pathologies. Nous nous sommes aussi appuyés sur les informations générales des tests pour nos analyses, dans la grille et dans notre discussion.

Résultats

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de nos analyses permettant de répondre à notre objectif ainsi qu'à nos hypothèses.

1. Analyse globale des tests

Notre objectif est d'identifier les différentes structures syntaxiques et mots grammaticaux évalués dans les tests. Pour ce faire, nous avons recensé dans des tableaux croisés dynamiques les différentes structures syntaxiques et mots grammaticaux identifiés pour chaque item. Au total, 1178 cibles syntaxiques pour 61 structures syntaxiques et mots grammaticaux différents ont été identifiées parmi les 773 items issus des outils. Ceci nous a permis de mesurer le nombre d'occurrences de cibles syntaxiques par structure syntaxique. En raison du nombre important de structures syntaxiques, nous avons décidé de répartir les résultats dans trois figures :

- un graphique pour un nombre d'occurrences supérieur ou égal à vingt-trois, soit supérieur ou égal à 2% (figure 2)
- un graphique pour un nombre d'occurrences compris entre douze et vingt-deux, soit un nombre d'occurrences supérieur ou égal à 1% et inférieur à 2% (figure 3)
- un graphique pour les résultats inférieurs à douze occurrences, soit moins de 1% (figure 4)

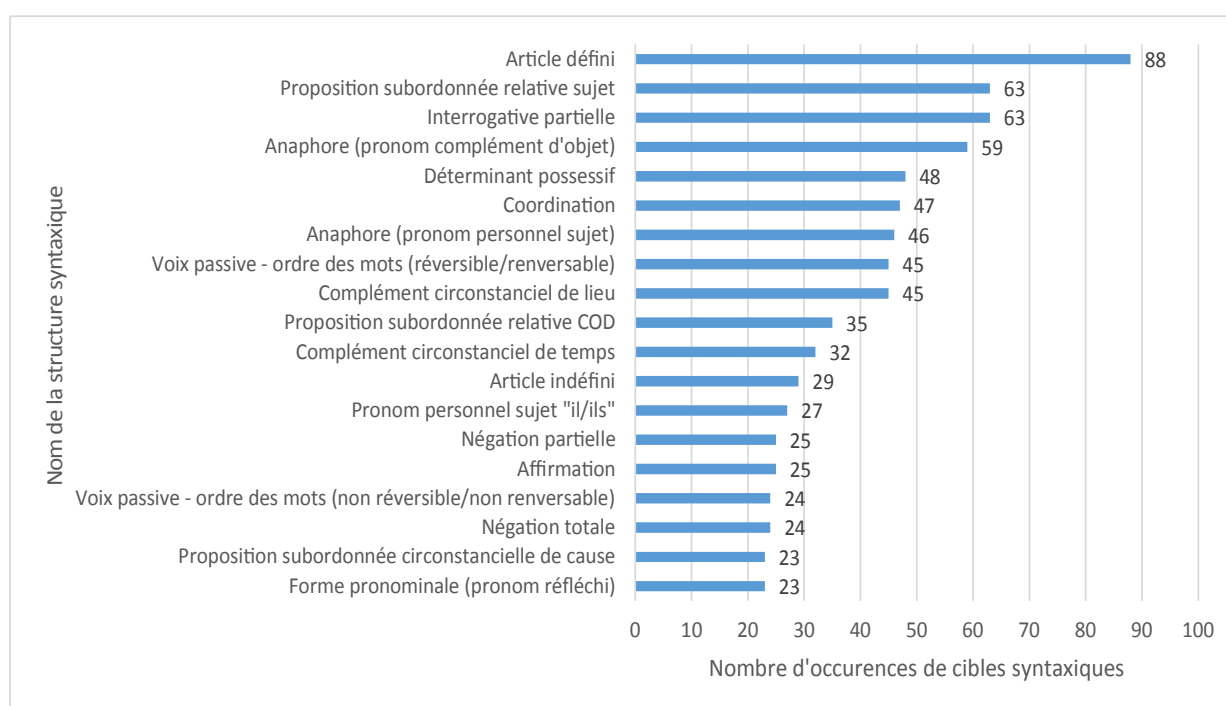


Figure 2 : Nombre d'occurrences, supérieur ou égal à vingt-trois, par structure syntaxique.

Dix-neuf structures syntaxiques et mots grammaticaux apparaissent au moins vingt-trois fois dans les outils d'évaluation. Parmi ces structures, on en distingue quatre dont la fréquence d'évaluation est supérieure ou égale à 5% : l'article défini (7,5%), la proposition subordonnée relative sujet (5,3%), l'interrogative partielle (5,3%), et l'anaphore exprimée par le pronom complément d'objet (5%). Nous pouvons donc considérer que les structures recensées dans cette figure sont les plus fréquemment évaluées dans les outils (fréquence supérieure à 2%).

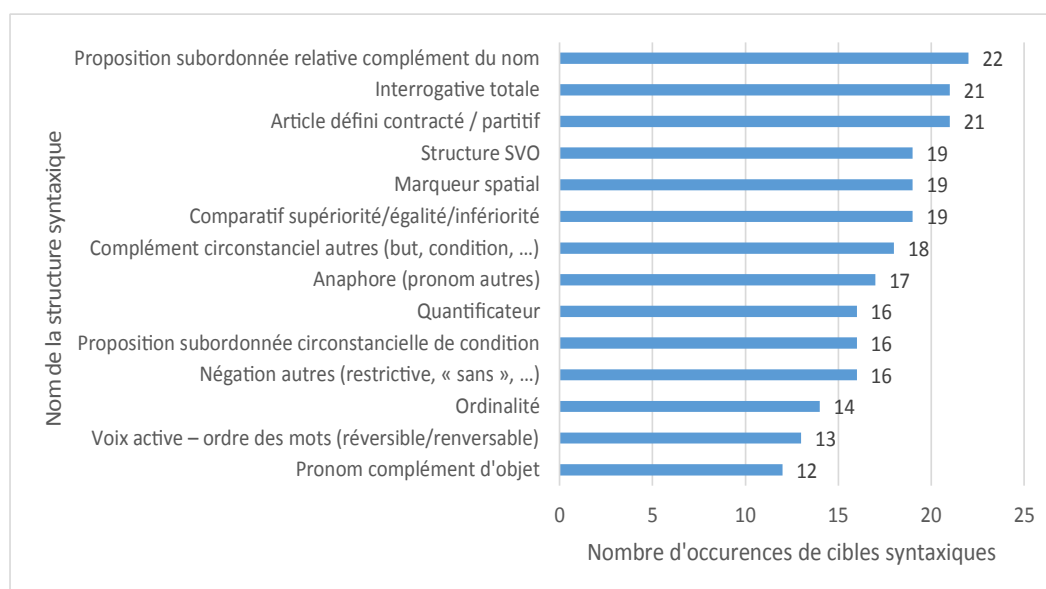


Figure 3 : Nombre d’occurrences, compris entre douze et vingt-deux, par structure syntaxique.

Nous constatons que quatorze structures syntaxiques et mots grammaticaux sont évalués entre douze à vingt-trois fois dans les outils analysés, soit une fréquence d’évaluation comprise entre 1% et 2%.

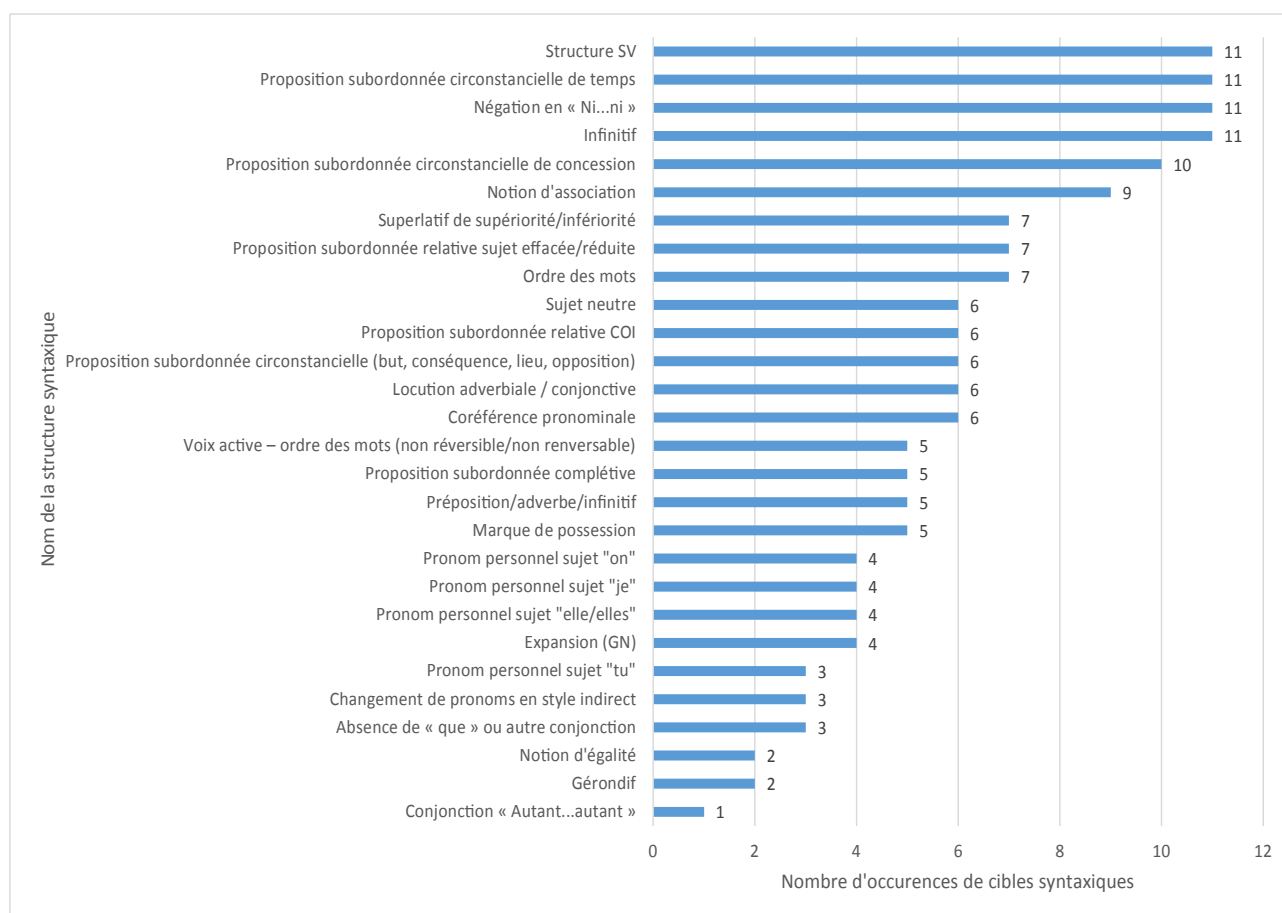


Figure 4 : Nombre d'occurrences, inférieur à douze, par structure syntaxique.

Cette figure nous indique que 28 structures syntaxiques et mots grammaticaux sont évalués moins de 12 fois au sein des outils d'évaluation orthophoniques. Ils ne sont donc que peu évalués par les orthophonistes.

2. Analyse en fonction de nos hypothèses

2.1. Analyse en fonction de l'âge ou de la pathologie

Dans cette partie, nous allons d'abord nous intéresser à la répartition par tranche d'âge/niveau scolaire, puis par pathologie, des cibles syntaxiques identifiées. Le tableau 2 ci-après illustre le nombre de cibles syntaxiques pour chaque tranche d'âge/niveau scolaire, que nous avons regroupés dans quatre catégories qui correspondent aux différents cycles scolaires selon la classification de l'Education Nationale :

- le cycle 1 « Apprentissages premiers » de 3 à 5 ans : de la Petite Section à la Grande Section de Maternelle
- le cycle 2 « Apprentissages fondamentaux » de 6 à 8 ans : du CP au CE2
- le cycle 3 « Consolidation » de 9 à 11 ans : du CM1 à la 6ème
- le cycle 4 « Approfondissement » de 12 à 15 ans : de la 5ème à la Seconde

Dans ce tableau 2, nous indiquons le nombre total de cibles syntaxiques applicables à chaque catégorie d'âge, ainsi que le pourcentage de cibles syntaxiques spécifiques à cette catégorie, c'est-à-

dire celles qui ne sont évaluées que sur celle-ci. Les catégories d'âge du tableau 2 ne correspondent pas directement aux tranches d'âge préconisées dans les tests (cf. tableau 1). Certaines cibles et structures syntaxiques sont donc reprises dans plusieurs catégories.

Par exemple, l'ISADYLE est préconisé de 3 à 12 ans. Il est donc représenté dans les quatre catégories d'âge du tableau. A l'inverse, les subtests du PEES 3-8, représenté dans les catégories d'âge 3-5 ans et 6-8 ans, ne sont pas tous utilisés de 3 à 8 ans. Le nombre de cibles et de structures sera donc différent entre les deux catégories d'âge. Pour ce test, nous pouvons noter que 10 cibles syntaxiques sur 78 (13%) sont utilisés spécifiquement pour la catégorie d'âge 6-8 ans.

Afin d'apporter une vision plus précise de la répartition des cibles syntaxiques par catégorie d'âge, une cartographie est disponible en annexe (cf. Annexe A2). Elle permet notamment de voir que pour treize des dix-neuf tests, les cibles syntaxiques identifiées sont évaluées sur l'ensemble de la tranche d'âge préconisée du test. Par ailleurs, des recoupements au sein d'un même test existent aussi concernant ces catégories d'âge (ex. 28 cibles syntaxiques sont évaluées pour le BEPL-A, dont 7 exclusivement pour un enfant 4 ans, soit 21 cibles syntaxiques pour un enfant de 3 ans, et 28 cibles pour un enfant de 4 ans). Ces différentes observations nous indiquent donc qu'il est difficile de mettre en évidence une spécificité liée à l'âge dans les structures évaluées par les tests.

Nom du test	Tranche d'âge	Nombre de cibles syntaxiques par catégorie d'âge								Nombre de structures syntaxiques par catégorie d'âge							
		3-5 ans		6-8 ans		9-11 ans		12-15 ans		3-5 ans		6-8 ans		9-11 ans		12-15 ans	
		Total	Spéc.	Total	Spéc.	Total	Spéc.	Total	Spéc.	Total	Spéc.	Total	Spéc.	Total	Spéc.	Total	Spéc.
BEPL-A	3-4 ans	28	100%							13	100%						
E.CO.S.SE	4-11 ans	60	0%	60	0%	60	0%			19	0%	19	0%	19	0%		
ELO	3-11 ans	63	67%	28	0%	28	0%			20	45%	14	0%	14	0%		
EVALEO	6-15 ans			77	35%	131	0%	131	0%			24	4%	31	0%	31	0%
EVALO 2-6	2-6 ans	56	21%	44	0%					20	5%	19	0%				
Exalang 11-15	11-15 ans					42	0%	42	0%					21	0%	21	0%
Exalang 3-6	3-6 ans	23	0%	23	0%					14	0%	14	0%				
Exalang 5-8	5-8 ans	19	0%	19	0%					14	0%	14	0%				
Exalang 8-11	8-11 ans			33	0%	33	0%					19	0%	19	0%		
ISADYLE	3-12 ans	180	0%	180	0%	180	0%	180	0%	32	0%	32	0%	32	0%	32	0%
Kikou 3-8	3-8 ans	81	0%	81	0%					24	0%	24	0%				
L2MA-2	7-12 ans			109	1%	165	1%	136	0%			32	0%	37	3%	36	0%
N-EEL (forme G)	5-8 ans	32	0%	32	0%					12	0%	12	0%				
N-EEL (forme P)	3-6 ans	38	0%	38	0%					15	0%	15	0%				
O-52	3-7 ans	33	0%	33	0%					14	0%	14	0%				
PEES 3-8	3-8 ans	68	0%	78	13%					21	0%	24	13%				
T.C.G.R.	3-8 ans	16	0%	16	0%					12	0%	12	0%				
T.L.O.C.C.	11-15 ans					20	0%	20	0%					11	0%	11	0%
TCS	9-15 ans					45	0%	45	0%					18	0%	18	0%
TOUS TESTS	3-15 ans	697	12%	851	4%	704	0%	554	0%	57	0%	57	0%	60	0%	57	0%

Tableau 2 : Nombre de cibles syntaxiques et de nombres structures syntaxiques différentes par catégorie d'âge et par test.

La lecture du tableau ci-dessus montre que, tous tests confondus (ligne *TOUS TESTS*), le plus grand nombre de cibles syntaxiques est évalué pour la catégorie d'âge 6-8 ans. Si nous nous intéressons aux cibles syntaxiques évaluées spécifiquement dans une catégorie d'âge, nous constatons l'absence de celles-ci pour les catégories d'âge 9-11 ans et 12-15 ans. Les cibles syntaxiques spécifiques pour les catégories d'âge 3-5 ans et 6-8 ans sont principalement liées aux tests BEPL-A, ELO, EVALO 2-6, EVALEO et PEES 3-8 qui visent plus particulièrement ce public.

Si nous réalisons la même analyse pour les structures syntaxiques, nous observons qu'il n'y a pas de grande différence en nombre de structures évaluées entre les différentes catégories d'âge,

avec un nombre légèrement plus élevé pour la catégorie d'âge 9-11 ans. Nous pouvons aussi remarquer que, en regardant le total tous tests confondus (ligne *TOUS TESTS*), aucune structure n'est évaluée exclusivement pour une catégorie d'âge.

Nous allons maintenant nous intéresser à la répartition des cibles et des structures syntaxiques selon les pathologies. Les résultats sont exposés dans le tableau 3 ci-après.

Nom du test	Trouble dévelop. du langage		Trouble spécifique langage oral et/ou écrit		Déficience intellectuelle		Pas de pathologie spécifique	
	Cibles	Structures	Cibles	Structures	Cibles	Structures	Cibles	Structures
BEPL-A			28	13				
E.CO.S.SE					60	19		
ELO			70	23				
EVALEO			158	32				
EVALO 2-6			56	20				
Exalang 11-15			42	21				
Exalang 3-6	23	14						
Exalang 5-8			19	14				
Exalang 8-11			33	19				
ISADYLE			180	32				
Kikou 3-8	81	24						
L2MA-2							166	37
N-EEL (forme G)			32	12				
N-EEL (forme P)			38	15				
O-52			33	14				
PEES 3-8	78	24						
T.C.G.R.							16	12
T.L.O.C.C.			20	11				
TCS			45	18				
<i>TOUS TESTS</i>	182	37	754	60	60	19	182	39

Tableau 3 : Nombre de cibles syntaxiques et de structures syntaxiques différentes par pathologie.

Nous pouvons voir sur cette figure que sur les 1178 cibles syntaxiques identifiées dans notre domaine, 754 sont évaluées dans le cadre de troubles spécifiques du langage oral, ce qui est cohérent avec la proportion de tests dédiés à cette pathologie. Il faut noter que la presque-totalité des structures syntaxiques sont évaluées pour cette pathologie (absence de l'expansion du Groupe nominal).

Nous pouvons aussi remarquer la présence de deux autres pathologies : le trouble développemental du langage, et la déficience intellectuelle. Cette dernière est la seule à se distinguer des autres pathologies identifiées, car il s'agit d'un trouble secondaire développemental (cf. contexte théorique, paragraphe 2). Nous présentons les structures évaluées dans cette pathologie en annexe (cf. Annexe A3).

Afin d'affiner notre analyse, il nous paraît intéressant de présenter pour chaque pathologie quelles sont les deux structures syntaxiques les plus évaluées (en bleu dans le tableau), et de comparer les résultats obtenus à ceux des figures 2 (cf. figure 2) et 7 (cf. Annexe A4).

2 structures les + fréquentes par pathologie		Trouble développemental du langage		Trouble spécifique du langage oral et/ou écrit		Déficience intellectuelle		Pas de pathologie spécifique	
		nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%
Trouble développemental du langage	Interrogative partielle	26	14%	37	5%				
	Coordination	16	9%	17	2%	4	7%	10	5%
Trouble spécifique du langage oral et/ou écrit	Article défini	1	1%	71	9%			16	9%
	Anaphore (pronom complément d'objet)	11	6%	45	6%			3	2%
Déficience intellectuelle	Voix active – ordre des mots (réversible/renversible)			8	1%	5	8%		
	Proposition subordonnée relative sujet	9	5%	37	5%	4	7%	13	7%
Pas de pathologie spécifique	Article défini	1	1%	71	9%			16	9%
	Proposition subordonnée relative sujet	9	5%	37	5%	4	7%	13	7%
Nombre total d'occurrences par pathologie		182		754		60		182	

Tableau 4 : Répartition des deux structures syntaxiques les plus fréquentes par pathologie.

Nous constatons que les structures les plus fréquentes pour une pathologie ne sont pas nécessairement les plus fréquentes pour d'autres (ex. interrogative partielle). Nous pouvons remarquer que les structures recensées dans ce tableau sont parmi les structures les plus fréquentes dans nos analyses générales (cf. figure 2).

2.2. Analyse des structures syntaxiques en fonction du versant évalué

Dans cette partie, nous présentons les résultats concernant le versant d'évaluation du test, permettant de répondre à notre hypothèse 2, puis ceux concernant les structures syntaxiques les plus fréquentes pour chaque versant. Ainsi, dans notre analyse des items, nous avons identifié 414 cibles syntaxiques appartenant à des tests évaluant à la fois la compréhension et la production : 186 de ces cibles ne sont évaluées qu'en compréhension, 47 seulement en production, et 181 le sont sur les deux versants. Pour approfondir notre analyse et répondre à notre hypothèse, nous nous sommes intéressés aux structures syntaxiques évaluées en compréhension et en production, ainsi qu'à leur fréquence d'évaluation. Ces résultats sont présentés dans la figure 5 ci-après. Par ailleurs, le tableau 8 (cf. Annexe A5) détaille la répartition des cibles syntaxiques par structure syntaxique en fonction des outils d'évaluation. La figure 8 (cf. Annexe A6) représente aussi la répartition des cibles par structure selon le versant d'évaluation.

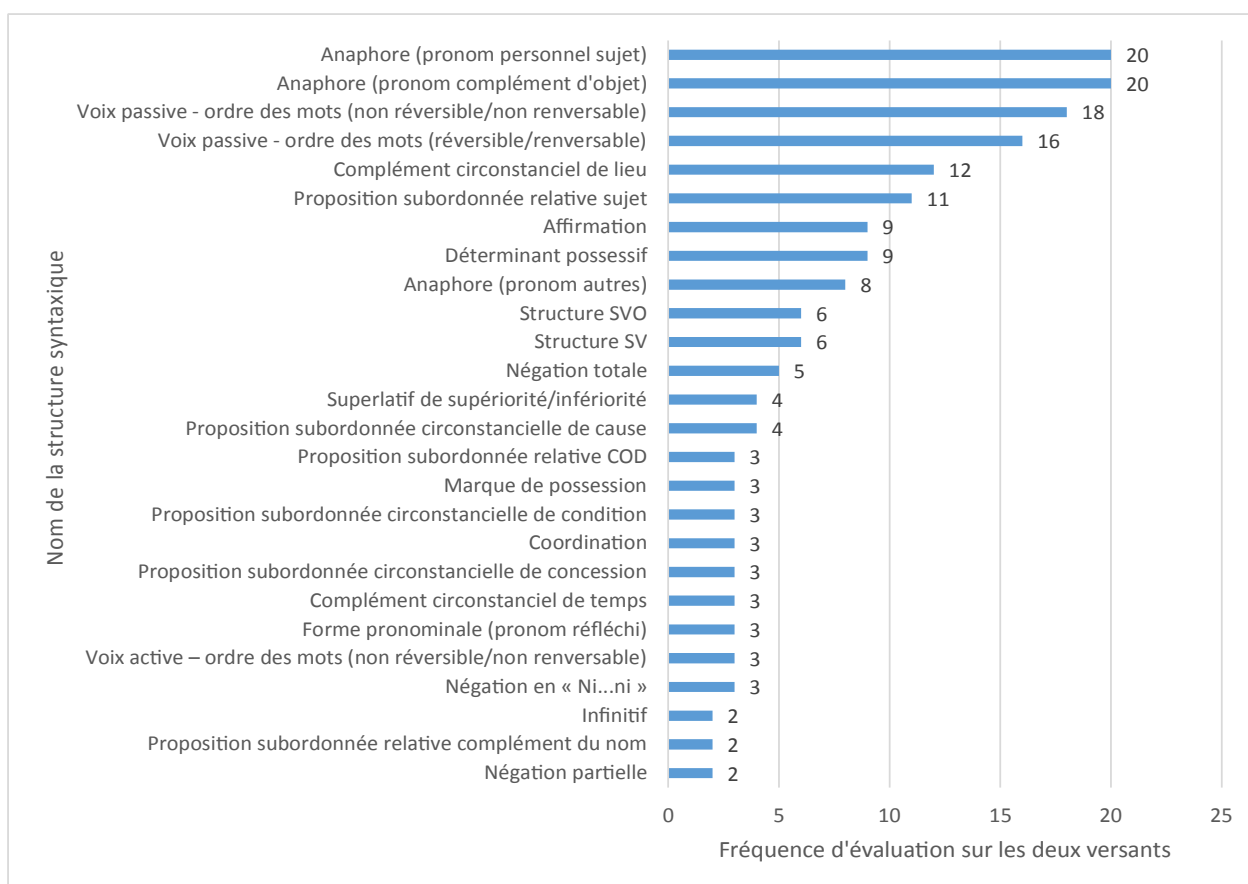


Figure 5 : Fréquence d'évaluation des structures syntaxiques sur les deux versants.

Nous observons ainsi que 26 structures syntaxiques et mots grammaticaux sont évalués sur les deux versants dans un même test, pour un total de 181 cibles syntaxiques évaluées à la fois en compréhension et en production. Plus d'un tiers des 61 structures syntaxiques identifiées est donc évalué sur les deux versants dans les tests. En comparant les résultats de cette figure avec la figure 2, nous pouvons remarquer que les structures les plus fréquemment évaluées sur les deux versants, telles que la voix passive (avec ou sans réversibilité des syntagmes nominaux) et la présence d'un pronom (sujet ou complément d'objet) anaphorique sont des structures évaluées fréquemment dans les tests (cf. figure 2).

Par ailleurs, afin d'approfondir nos analyses, nous présentons dans le tableau suivant les deux structures syntaxiques les plus fréquentes pour chaque versant.

2 structures les + fréquentes par versant		Compréhension		Production		Répétition		Métasyntaxe	
		nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%
Compréhension	Interrogative partielle	51	10%	7	3%	4	1%	1	3%
	Proposition subordonnée relative sujet	42	8%	10	4%	11	3%		
Production	Anaphore (pronom complément d'objet)	9	2%	34	14%	12	3%	4	13%
	Anaphore (pronom personnel sujet)	8	2%	20	8%	15	4%	3	10%
Répétition	Article défini	4	1%	1	0%	81	22%	2	7%
	Déterminant possessif	9	2%	10	4%	28	7%	1	3%
Métasyntaxe	Anaphore (pronom complément d'objet)	9	2%	34	14%	12	3%	4	13%
	Anaphore (pronom personnel sujet)	8	2%	20	8%	15	4%	3	10%
Nombre total d'occurrences par versant		531		241		376		30	

Tableau 5 : Répartition des deux structures syntaxiques les plus fréquentes pour chaque versant.

Nous constatons que les structures les plus fréquentes en métasyntaxe sont aussi les plus fréquentes sur le versant production.

2.3. Analyse des structures syntaxiques en fonction de la représentation imaginée

Nous nous intéressons dans cette partie aux structures évaluées à l'aide d'un support imagé ou matériel. Nous avons décidé d'inclure toutes les tâches analysées, qu'elles aient un support matériel/imagé ou non (ex. la répétition d'énoncés), afin de ne pas avoir une sur-représentation des subtests imagés et donc d'introduire un biais de représentation.

Nous constatons que sur les 1178 cibles syntaxiques identifiées dans notre domaine, 702 sont représentées sous forme d'une image, ou s'appuient sur du matériel comme des jetons ou des figurines. La majorité des cibles syntaxiques évaluées s'appuie donc sur un support imagé ou matériel. Parmi les différentes structures syntaxiques identifiées, 52 sur 61 peuvent ainsi être évaluées à partir d'un support différent de celui qu'est l'énoncé seul. La figure 9 (cf. Annexe A7) montre les structures pour lesquelles un support imagé est utilisé.

Discussion

Dans un premier temps, nous commentons nos résultats selon les notions théoriques et pratiques que nous avons collectées, puis nous en dégageons des implications théoriques et/ou pratiques. Nous concluons ensuite sur les limites de notre étude, et les éventuelles pistes de recherches qui pourraient aboutir de ce travail.

1. Discussion des résultats

En premier lieu, nous allons traiter des résultats globaux dégagés de nos analyses, puis nous commenterons ces résultats au regard de nos hypothèses.

1.1. Discussion générale sur les résultats

L'objectif de ce mémoire est d'analyser les outils d'évaluation orthophoniques du langage oral de l'enfant afin d'identifier les structures syntaxiques les plus fréquemment évaluées, et mettre ces résultats en lien avec les données de la littérature. Nos résultats indiquent que parmi les 61 structures syntaxiques évaluées, 19 ont une fréquence d'évaluation d'au moins 2% par rapport au nombre total de cibles syntaxiques analysées (cf. figure 2). Nous pouvons donc considérer qu'il s'agit des structures les plus fréquemment évaluées par les tests, tous versants et toutes tâches confondus. Nous allons donc analyser ces résultats au regard des notions théoriques dont nous disposons, concernant les âges d'acquisition dans un premier temps, puis les spécificités syntaxiques des différentes pathologies.

Tout d'abord, nous savons que dès l'âge de 2 ans, l'enfant utilise les articles indéfinis « un » et « une », commence à comprendre certains marqueurs temporels et spatiaux, ainsi que certains mots interrogatifs introduisant des interrogatives partielles. Vers 3-4 ans, les articles définis « le », « la » et « les », les pronoms personnels « tu », « il », « elle » et « on », des adverbes et prépositions de lieu, la coordination entre les phrases avec « et », et les phrases interrogatives apparaissent dans

son langage. Par ailleurs, c'est aussi vers cette période que le langage de l'enfant commence à se complexifier, avec notamment la construction des propositions (subordonnée, relative, complétive, circonstancielle). Ce processus de complexification se poursuit entre 4 et 5 ans, avec un emploi plus fréquent des différentes propositions, et aussi l'emploi correct de la négation et l'apparition d'adverbes temporels. Vers 5 ans, il peut utiliser presque tous les marqueurs spatiaux ou temporels, et commence à utiliser des pronoms personnels anaphoriques vers 6 ans. L'emploi de la voix passive reste un des processus apparaissant le plus tardivement, soit après 7-8 ans environ (cf. contexte théorique, paragraphe 1.2). Cette période semble en effet être une des grandes périodes de développement du langage, notamment sur les plans syntaxique et morphologique.

Nous avons constaté dans nos résultats que la quasi-totalité des structures syntaxiques sont évaluées sur les quatre catégories d'âge. En raison de l'étendue des tranches d'âge des tests, il nous est difficile de réaliser une analyse plus fine permettant d'identifier les structures les plus évaluées spécifiquement pour chaque catégorie d'âge. Afin de mettre en évidence un possible lien entre l'âge d'acquisition d'une structure et sa fréquence d'évaluation, nous devons comparer les résultats de la figure 2 aux notions théoriques évoquées précédemment.

Nous avons ainsi vu que les structures syntaxiques de la figure 2 (qui concernait les structures syntaxiques les plus fréquentes) sont présumées avoir été acquises entre l'âge de 2 et 6 ans, et jusqu'à 8 ans pour certaines. Nous pouvons donc supposer que ces structures sont les plus fréquemment évaluées dans les tests car elles sont censées être maîtrisées tôt par l'enfant dans le développement du langage. Ainsi, la tranche d'âge analysée allant de 3 à 15 ans, ces structures seraient donc plus fréquentes que d'autres, car elles se répèteraient sur les différentes catégories d'âge.

Les structures syntaxiques les plus évaluées seraient donc celles acquises en premier par l'enfant, et celles dont l'acquisition est plus tardive seraient les moins évaluées. Toutefois, ce n'est pas tout à fait le cas. En effet, si nous nous intéressons aux résultats de la figure 4 (qui portait sur les structures syntaxiques les moins fréquentes), nous pouvons retrouver des structures ou des mots grammaticaux qui se mettent en place sur la même période développementale que les structures de la figure 2 (ex. les pronoms personnels « tu », « on », « je » et « elle/elles »). Ici, l'âge ne semble pas être le facteur explicatif, mais plutôt le type de tâche. En effet, le pronom personnel « tu » a été identifié trois fois au sein d'une tâche de répétition destinée aux enfants de 3 à 12 ans.

Il semblerait donc que l'âge d'acquisition ne soit pas suffisant pour expliquer la fréquence d'évaluation d'une structure syntaxique. Ainsi, elle pourrait aussi dépendre du versant évalué, et donc du type de tâche proposé. En effet, le tableau 5 nous montre que la répartition des cibles syntaxiques entre les quatre versants n'est pas équitable. Nous avons ainsi 531 cibles syntaxiques évaluées en compréhension, 241 en production, 376 en répétition, et 30 en métasyntaxe. En regardant la proportion de cibles syntaxiques pour chaque structure syntaxique sur les 4 versants, nous pouvons observer que l'article défini, évalué 88 fois dans l'ensemble des tests, est surtout évalué en répétition (cf. tableau 5). Par ailleurs, si nous nous intéressons à la répartition par versant des résultats de la figure 2, nous pouvons observer qu'il y a cinq structures syntaxiques évaluées plus fréquemment en répétition que dans d'autres versants : l'article défini, le déterminant possessif, l'article indéfini, le pronom personnel « il/ils », et la forme pronominale avec pronom réfléchi (cf.

Annexe A6). Nous pouvons tirer des conclusions similaires pour les autres structures de cette figure, certaines étant évaluées plus fréquemment sur certains versants (ex. la proposition subordonnée relative sujet et l'interrogative partielles en compréhension ; le pronom personnel sujet et le pronom complément d'objet anaphoriques en production). Le versant du subtest semble donc aussi jouer un rôle dans la fréquence d'évaluation des structures syntaxiques dans les outils. Toutefois, nous ne pouvons en être totalement certain, car la répartition des cibles par versant n'est pas identique, en raison du nombre d'items différent au sein des outils (cf. tableau 1).

Nous pouvons aussi supposer que l'utilisation de la structure syntaxique par l'enfant soit un autre facteur explicatif. Il est donc possible que certaines structures, bien qu'acquises dans les premières étapes du développement langagier de l'enfant, soient plus utilisées à partir d'un certain âge. Cette utilisation pourrait être en partie influencée par les apprentissages scolaires, et notamment l'entrée dans l'écrit. De ce fait, des structures complexes, comme les différents types de propositions, pourraient être plus fréquemment évaluées dans des tests étalonnés après cette tranche d'âge de 2 à 6 ans, c'est-à-dire quand le langage écrit commence à se mettre en place chez l'enfant. Une analyse syntaxique des tests de langage écrit pourrait apporter plus d'éléments permettant de répondre à cette hypothèse.

Concernant la répartition des structures par pathologie, nous avons remarqué que la majorité sont évaluées dans des outils où le TSLO (Trouble Spécifique du Langage Oral) est indiqué comme pathologie cible dans le manuel. Nous avons abordé les pathologies et leurs caractéristiques dans notre partie théorique (cf. contexte théorique, paragraphe 2.1). Si nous comparons les notions théoriques avec nos résultats, notamment ceux de la figure 8 (cf. Annexe A6), nous pouvons observer certaines similarités. Ainsi, nous savons que des omissions de certaines structures, comme les verbes conjugués, les pronoms, les déterminants et/ou les prépositions peuvent être présentes dans les productions des enfants avec TSLO. Nous avons mis en évidence que plusieurs structures en rapport avec celles énoncées précédemment sont très fréquentes dans les outils : les pronoms personnels sujet ou complément d'objet avec fonction anaphorique, le pronom personnel « il/ils », les déterminants possessifs, les articles définis et indéfinis, et les compléments circonstanciels de lieu et de temps, qui peuvent se construire autour d'une préposition. Des structures complexes, comme la voix passive, les propositions relatives, les phrases interrogatives, sont aussi difficiles à comprendre et/ou à produire pour ces enfants.

Nous avons aussi relevé que 60 cibles syntaxiques sur 1178 identifiées dans l'ensemble des tests sont évaluées dans le cadre de la déficience intellectuelle (cf. Annexe A3). La déficience intellectuelle peut exister dans certaines pathologies, notamment le syndrome de Down et le syndrome de Williams, dont nous avons parlé dans notre partie théorique (cf. contexte théorique, paragraphe 2.2). Nous avons ainsi vu dans cette figure que les propositions subordonnées relatives constituent le quart des cibles syntaxiques évaluées pour la déficience intellectuelle. Or, les enfants avec un syndrome de Down ont une utilisation limitée de ces propositions. De plus, nous savons aussi que les enfants avec un syndrome de Down ont des difficultés d'utilisation des conjonctions de coordination, et la voix passive est plus difficile à comprendre que la voix active (cf. contexte théorique, paragraphe 2.2). Or, il s'agit aussi de structures syntaxiques évaluées dans cette pathologie d'après nos analyses. Leur inclusion serait donc cohérente avec les données théoriques sur la déficience intellectuelle, du moins en ce qui concerne le syndrome de Down.

Les résultats semblent donc suggérer que la fréquence d'évaluation d'une structure syntaxique dépend de son âge d'acquisition mais aussi de son utilisation par l'enfant, qui pourrait être influencée par les apprentissages scolaires et l'entrée dans l'écrit. Nous n'avons toutefois pas la certitude que l'âge d'acquisition explique bien la fréquence d'évaluation des structures syntaxiques. La pathologie indiquée pour un outil semble être aussi liée à la fréquence d'évaluation des structures, mais il est ici aussi difficile d'en être convaincu. Les outils ne sont pas toujours très explicites concernant les pathologies, et nous n'avons pas suffisamment de pathologies différentes pour mettre en évidence à plusieurs reprises l'existence d'un lien entre les structures proposées et les pathologies de manière répétée, et donc que la pathologie puisse aussi être un facteur explicatif de la fréquence d'évaluation. Cela ne veut cependant pas dire que l'âge et la pathologie ne sont pas des facteurs explicatifs de la fréquence d'évaluation des structures syntaxiques. Enfin, nous ne pouvons négliger que le type de tâche proposé dans un outil peut aussi influencer le choix des structures évaluées, certaines structures étant plus évaluées sur certains versants que d'autres.

1.2. Discussion sur les hypothèses formulées

Trois hypothèses avaient été formulées lors de la réalisation de ce travail. Nous avons ainsi émis les hypothèses que :

- il existe un lien entre les structures évaluées par un test et l'âge d'acquisition de ces structures ou les difficultés syntaxiques observées dans les pathologies
- les structures les plus évaluées sont celles qui sont évaluées sur les deux versants dans le même test
- les structures les plus évaluées sont celles qui sont imageables

Nous avons apporté des éléments permettant de répondre à notre première hypothèse dans la partie précédente (cf. discussion, paragraphe 1.1). De manière générale, il est difficile de répondre à cette hypothèse avec certitude, car d'autres facteurs semblent aussi être impliqués dans la fréquence d'évaluation des structures syntaxiques : l'utilisation par l'enfant de la structure syntaxique, le versant où la structure est évaluée, ainsi que le nombre de tests et d'items par catégorie d'âge/pathologie. Néanmoins, nous avons pu voir que les structures évaluées pour la déficience intellectuelle ou encore le TSLO ont été identifiées dans la littérature comme des difficultés syntaxiques spécifiques de ces pathologies. De même, il semblerait que la présence d'une structure syntaxique au sein d'un test soit bien liée à l'âge d'acquisition de cette structure. De nombreuses structures syntaxiques sont en effet acquises entre 2 et 6 ans, période qui est incluse dans notre tranche d'analyse (3-15 ans). Nos résultats semblent donc être en faveur de cette hypothèse, bien que cela ne puisse pas être entièrement avéré.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, nous avons pu voir que 26 des 61 structures syntaxiques identifiées étaient évaluées à la fois en compréhension et en production dans les tests évaluant ces deux versants (cf. figure 5). Si nous recherchons dans cette figure les dix-neuf structures les plus évaluées (cf. figure 2), nous constatons que quatre sont absentes : l'interrogative partielle, les articles définis et indéfinis, et le pronom personnel sujet « il/ils ». Sachant que quinze des structures les plus évaluées sont bien évaluées en compréhension et en production dans le même test, ces résultats semblent donc être en accord avec notre hypothèse.

Nous pouvons cependant nous questionner au sujet de ces différences observées entre les résultats de la figure 2 et de la figure 5 concernant l'absence des quatre structures évoquées ci-dessus. Nous avons deux explications possibles : premièrement, elles seraient liées à la différence entre les subtests de compréhension et ceux de production. En effet, très souvent les tâches de production en langage oral sont construites sur de l'ébauche : l'orthophoniste dit le début de l'énoncé, et l'enfant le complète en s'appuyant sur l'image qu'il a sous les yeux. L'enfant reprend donc l'énoncé entendu qu'il transforme à partir de l'information portée par l'image (exemple du subtest de production d'énoncés de l'ELO : « Ici la voiture n'est pas cassée, là, la voiture... *est cassée* »). Ces subtests reposent donc souvent sur une opposition syntaxique ou morphologique. Or, il se peut qu'un nombre important d'items dans ces subtests n'évaluent pas la syntaxe ou l'aspect syntaxique de la morphosyntaxe, mais plutôt la morphologie flexionnelle. Il y aurait donc moins de structures syntaxiques différentes en production qu'en compréhension. En reprenant l'exemple du subtest de production d'énoncés de l'ELO (Khomsi, 2001), nous avons identifié un total de 32 cibles différentes pour 25 items, et la morphologie flexionnelle y est évaluée 20 fois. Ceci nous amène à notre deuxième explication : le nombre d'items par subtest. Par exemple, les deux subtests de compréhension de l'ELO cumulent 52 items contre 25 pour celui de production d'énoncés. De même, certaines des structures syntaxiques évaluées dans l'ISADYLE (Piérard et al., 2010) en compréhension ne le sont pas en production. Il y a ainsi neuf subtests en compréhension contre quatre en production. Or, chaque subtest évalue une structure spécifique, telle que les articles, la voix passive, ou encore les pronoms personnels. Le nombre de subtests en compréhension et en production peut donc être un autre facteur explicatif. Par conséquent, toutes les structures évaluées en compréhension ne peuvent pas toujours l'être en production dans un même outil.

Enfin, pour la représentation en image des structures, si nous comparons la figure 2 et la figure 9 (cf. Annexe A7), nous observons que, bien que l'ordre en fonction du nombre de cibles ne soit pas le même, quatorze des dix-neuf premières structures de la figure 9 sont communes à celles de la figure 2. Nous avons donc cinq structures syntaxiques différentes entre les deux figures. Il s'agit de l'article défini, de l'article indéfini, du pronom personnel sujet « il/ils », de la forme pronominale avec pronom réfléchi, et de la proposition subordonnée circonstancielle de cause. Ces structures, à l'exception du pronom personnel sujet « il/ils », sont cependant présentes dans cette figure 9 (cf. Annexe A7), mais sont évaluées moins fréquemment avec un support imagé que les autres. La majorité des structures syntaxiques étant commune aux deux tableaux, notre hypothèse semble validée. Toutefois, nous devons essayer de comprendre cette différence observée entre les deux figures. La réponse pourrait venir du fait que tous les subtests n'utilisent pas de supports imagés ou matériels. C'est le cas par exemple pour la répétition de phrases ou la métasyntaxe, le support fourni au patient étant la phrase dite par l'orthophoniste. Il s'agit donc d'un support oral uniquement. Or, quatre des cinq structures syntaxiques relevées précédemment sont essentiellement évaluées en répétition (cf. Annexe A6), ce qui explique pourquoi elles n'apparaissent pas aussi fréquemment avec un support imagé. La seule exception est la proposition subordonnée circonstancielle de cause, qui est peu évaluée en répétition, ce qui veut dire qu'elle est évaluée dans des subtests de production et/ou de compréhension qui ne proposent pas de support imagé. De ce fait, même si nous pouvons avancer que les structures les plus fréquentes sont les plus imageables, nous devons aussi prendre en compte que le type de tâche et le versant influencent aussi la fréquence d'évaluation.

2. Implications théoriques et/ou pratiques

Cette recherche nous apporte des informations plus détaillées sur les cibles syntaxiques des items au sein des subtests évaluant la syntaxe et par extension la morphosyntaxe dans les tests. Ainsi, elle permet aux orthophonistes de disposer d'informations sur les différentes structures évaluées dans les outils, et leur fréquence d'évaluation. Bien que certains outils précisent les structures évaluées dans ces subtests, soit de façon générale par une liste de structures syntaxiques dans le manuel, soit pour chaque item, ce n'est pas toujours le cas. Notre étude complète ainsi les précisions déjà apportées par les auteurs concernant les structures syntaxiques évaluées, ou ajoute ces informations quand aucune indication n'est apportée par les auteurs.

Nous nous sommes aussi intéressés dans cette étude à l'évaluation d'une structure syntaxique au sein d'un même outil sur les deux versants. En effet, il est toujours intéressant pour l'orthophoniste de pouvoir comparer la compétence de l'enfant à comprendre ou produire une structure, ce qui lui apporte des informations sur la maîtrise ou non de cette structure. En cas de non-maîtrise, l'orthophoniste peut ainsi disposer de preuves supplémentaires pour l'analyse du langage du patient, et la pose du diagnostic. Cependant, comme nous avons pu le voir, cette possibilité de comparaison de la compréhension avec la production reste limitée. Tous les tests ne proposent pas toujours de subtests sur les deux versants, et ceux qui le font n'évaluent pas les mêmes structures en compréhension et en production. Plus de la moitié des structures sont ainsi évaluées sur un seul des versants, ce qui limite les possibilités pour l'orthophoniste de comparer les performances de l'enfant. Nous avons inclus en annexe un tableau présentant pour chaque outil les structures syntaxiques évaluées sur les deux versants (cf. Annexe A5), afin d'apporter une liste des outils offrant la possibilité de comparer les compétences syntaxiques de l'enfant en compréhension et en production.

Cette étude nous amène aussi à nous questionner sur la conception et l'utilisation des outils. En effet, nous avons pu constater dans nos analyses et dans les manuels certains aspects qui peuvent rendre l'utilisation des tests et l'analyse des résultats longue et difficile. Ainsi, il n'est pas toujours très évident d'identifier la ou les cibles syntaxiques d'un item, notamment parce que certains outils ne précisent pas toutes les informations relatives au subtest ou à la tâche, telles que les structures syntaxiques évaluées ou les objectifs du subtest. Il est donc parfois difficile d'identifier précisément la structure ou le domaine évalué par un subtest, ce qui peut rendre l'identification de la difficulté de l'enfant moins évidente. Enfin, nous pouvons aussi retrouver des items lexicaux dans des subtests évaluant la compréhension ou la production morphosyntaxique. Par exemple, l'O-52 (Khomsî, 1987) propose plusieurs items évaluant l'emploi de prépositions spatiales : pour ces items, le seul élément qui varie dans la phrase est la préposition, donc ces items évaluent plus l'aspect lexical que morphosyntaxique du langage. De ce fait, le champ d'évaluation est plus large que ce qui peut être indiqué par le manuel, et le subtest devient hétérogène. L'interprétation des performances du patient par le thérapeute sera donc plus difficile, car des items évaluant la dimension morphosyntaxique du langage de l'enfant sont mélangés avec des items évaluant d'autres aspects du langage. Or, ces éléments peuvent entraver la pratique du thérapeute, en rendant la lecture et l'utilisation des tests plus difficile et plus longue. En tant que clinicien, l'orthophoniste doit être capable de manipuler aisément les outils pour faire un choix adapté à chaque situation. Par

ailleurs, il doit aussi pouvoir s'appuyer sur les données du manuel afin d'analyser les résultats du patient, et donc d'identifier le plus précisément possible ses compétences et difficultés.

Pour pallier ces problèmes, plusieurs solutions sont possibles. Ainsi, il pourrait être envisagé d'indiquer dans le cahier de passation l'objectif du subtest ainsi que les structures syntaxiques évaluées, si possible pour chaque item, afin d'orienter le thérapeute dans ses analyses. Par ailleurs, les structures évaluées dans le subtest devraient systématiquement appartenir au domaine évalué par ce subtest, afin de garder une homogénéité dans l'évaluation. Enfin, en proposant le même nombre d'items et les mêmes structures pour un subtest de compréhension syntaxique et un autre de production syntaxique dans un outil, il serait possible d'évaluer plus efficacement les compétences de l'enfant sur les deux versants.

3. Limites de l'étude

La première limite pouvant exister dans notre étude porte sur le choix des outils d'évaluation. Pour constituer notre échantillon d'étude, nous nous sommes appuyés sur deux listes recensant les outils d'évaluation orthophonique disponibles : la liste de l'UNADREO, datant de 2011 et celle de l'INAMI de 2017, encore valable au moment de notre étude. Bien que nous ayons croisé les informations présentées dans chaque liste pour constituer notre échantillon d'étude, nous nous sommes beaucoup appuyés sur celle de l'INAMI, plus récente et plus complète. Cependant, cette liste est destinée en premier lieu aux logopèdes belges : en effet, elle recense les différents tests qui sont recommandés par l'assurance soins de santé belge, et dont l'usage par les logopèdes est remboursé. Or, il se peut que certains des tests inclus dans notre étude ne soient que peu voire pas utilisés par les orthophonistes français, et inversement, que des tests utilisés en France n'aient pas été inclus car absents des deux listes. Bien que notre champ d'étude porte plus sur les tests que sur la pratique orthophonique en elle-même, nous ne pouvons éliminer la possibilité que notre étude porte plus sur l'évaluation de la syntaxe au sein de tests utilisés par les logopèdes que par les orthophonistes. Toutefois, les outils étant destinés à l'évaluation de populations francophones, françaises ou belges, la question porterait plus sur la méthodologie de sélection des tests que sur les résultats de nos analyses.

Une autre limite concerne l'analyse des items, et plus exactement les regroupements de certaines structures syntaxiques. Pour pouvoir réaliser nos analyses statistiques le plus efficacement possible, nous avons décidé de rassembler certaines structures peu évaluées mais proches syntaxiquement. De ce fait, ceci introduit un biais au niveau de la fréquence d'évaluation de ces structures, car elles appartiennent à des groupes qui ne reflètent pas forcément leur fréquence. Par exemple, nous avons choisi de regrouper les différents compléments circonstanciels en trois groupes : celui des compléments circonstanciels de lieu, celui des compléments circonstanciels de temps, et le groupe « Autres », qui rassemble des compléments circonstanciels avec un moindre nombre de cibles, correspondant donc à une fréquence d'évaluation très faible. Or, en rassemblant ces structures dans un même groupe, la fréquence d'évaluation est plus importante pour l'ensemble de ce groupe qu'elle ne l'est pour chaque structure du groupe. Il y a donc un biais dans la représentation de la fréquence d'évaluation pour certaines structures, celle-ci étant celle du groupe et non pas celle de chaque structure du groupe. Nous aurions pu présenter les résultats de façon plus détaillée, en ne faisant pas ces regroupements, mais la présentation des résultats aurait été plus lourde en raison du nombre important de structures différentes.

Par ailleurs, les tranches d'âge proposées pour les tests sont trop larges pour permettre une analyse fine par catégorie d'âge. Ainsi, certains tests sont utilisés dans plusieurs catégories d'âge, ce qui veut dire que les cibles syntaxiques de ces tests peuvent être répétées au sein de ces catégories (cf. Annexe A2). Seul un test sur dix-neuf est spécifique à une catégorie d'âge, et cinq tests sur dix-neufs sont applicables à au moins trois catégories d'âge (cf. Annexe A8).

Enfin, lors de nos analyses, nous avons considéré que les items des tâches de répétition évaluaient plusieurs cibles syntaxiques, sauf indication contraire du test où les auteurs auraient indiqué précisément pour l'item la cible syntaxique attendue dans la production de l'enfant. Nous avons pris cette position car, dans un subtest de répétition, l'enfant doit répéter une phrase entière. Les tests proposent pour certains des notes différentes selon la production de l'enfant (note de répétition syntaxique ou note de répétition sémantique par exemple). Toutefois, nous pouvons supposer que d'un point de vue syntaxique, l'examineur attend de l'enfant qu'il produise les différentes structures syntaxiques de la phrase à répéter. Or, cela veut dire que pour les subtests de répétition de phrases, nous avons pu identifier plus de cibles syntaxiques que ce que les auteurs auraient prévu. Ceci aurait donc pu entraîner un biais dans les résultats de nos analyses, avec des structures syntaxiques évaluées plus fréquemment selon nos analyses, alors qu'elles ne l'étaient pas forcément dans l'intention des auteurs. Il est important de mentionner que ce problème ne se retrouve pas uniquement pour les subtests de répétition. En effet, dans d'autres subtests, nous avons aussi identifié plusieurs cibles par item. Là encore, nous pouvons nous demander si nous n'avons pas identifié plus de cibles que ce que les auteurs auraient envisagé. Une solution serait pour les auteurs des outils d'indiquer quelles sont les structures évaluées pour chaque item. Ceci permettrait aussi aux orthophonistes de disposer d'informations plus précises concernant les structures évaluées dans les subtests, et donc d'avoir une meilleure vision des compétences et difficultés de l'enfant.

4. Pistes de recherches

Comme nous avons pu le voir lors de nos analyses, la morphologie revient souvent dans les subtests. Une tâche de production de phrase sur ébauche, où l'enfant reprend l'énoncé produit par l'orthophoniste et s'appuie sur les images pour construire l'énoncé attendu, peut évaluer la syntaxe (production de la négation en opposant une phrase affirmative et une phrase négative) ou la morphologie (transformation du masculin vers le féminin par exemple). Une analyse morphologique des outils d'évaluation pourrait donc être pertinente, d'autant plus que la syntaxe est souvent associée à la morphologie, notamment quand l'item proposé à l'enfant porte sur la phrase entière.

Nous n'avons pas réussi à conclure avec certitude si les structures syntaxiques évaluées pour une catégorie d'âge étaient bien spécifiques à cette catégorie, et ce en raison de l'étendue des tranches d'âge préconisées par les tests. Il serait donc possible de reprendre cette étude en sélectionnant un échantillon de tests plus réduit et plus spécifique aux différentes catégories d'âge, afin de réaliser une analyse plus fine par catégorie d'âge. Ainsi, des tests couvrant plusieurs catégories d'âge de notre tableau 2, tels que l'ECOSSE ou l'ISADYLE, pourraient être retirés de l'échantillon au profit de tests plus spécifiques comme Exalang. Toutefois, réduire l'échantillon d'analyse impliquerait aussi de réduire le nombre total de cibles syntaxiques analysées, et donc de modifier la représentativité de l'échantillon.

Il pourrait aussi être intéressant de réaliser une étude sur l'évaluation de la syntaxe dans les tests de langage écrit. Nous avons pu voir lors de nos analyses que le Test de Compréhension Syntaxique, ou TCS (Maeder, 2007), existait aussi en modalité écrite. Les trois subtests du test et les items proposés étaient ainsi repris et proposés à l'enfant en compréhension écrite. Il existe ainsi certains tests de langage écrit qui reprennent le même type de subtest ou les mêmes items que des tests de langage oral. Ceci permet, quand le lien entre la version orale et la version écrite d'un subtest voire d'un test est avéré, comme c'est le cas pour le TCS, de pouvoir comparer les performances de l'enfant en langage oral et en langage écrit. L'orthophoniste peut ainsi comparer si l'enfant a bien acquis une structure syntaxique dans les deux domaines. Dans le cas contraire, si l'emploi de la structure syntaxique n'est pas acquis à l'écrit, cela peut-il s'expliquer par une non-maîtrise de la structure à l'oral ? Par ailleurs, nous avons émis l'hypothèse que la présence d'une structure dans un subtest pouvait être liée à la fréquence d'utilisation de cette structure selon l'âge de l'enfant, et aussi selon son niveau scolaire. Nous pouvons donc nous demander si des outils de langage écrit évaluent de préférence des structures syntaxiques plus complexes, comme les propositions subordonnées, ce qui pourrait expliquer les résultats observés en langage oral.

Une analyse de la syntaxe en langage écrit pourrait ainsi reprendre des objectifs similaires que ceux de notre étude, et donc permettre d'analyser quelles structures syntaxiques sont évaluées dans les tests de langage écrit. Ceci dans le but de comparer les résultats avec ceux des analyses en langage oral, et donc de s'interroger sur les différences ou similitudes qui pourraient exister.

Conclusion

L'objectif de ce travail était d'analyser les subtests évaluant la syntaxe et la morphosyntaxe dans sa dimension syntaxique au sein des outils d'évaluation orthophoniques, afin d'identifier les structures syntaxiques et mots grammaticaux les plus fréquemment évalués. Pour cela, nous avons sélectionné dix-neuf tests et batteries de tests à l'aide de deux listes différentes. Nous avons travaillé sur les items des subtests de compréhension, production, répétition de phrases et de métasyntaxe afin d'identifier pour chaque item la ou les cibles morphosyntaxiques évaluées.

Notre étude a permis d'identifier un total de 1178 cibles syntaxiques correspondant à 61 structures syntaxiques et mots grammaticaux différents. Ces structures ont ensuite été réparties dans trois groupes en fonction de leur fréquence d'évaluation dans les outils. Nous avons pu mettre en évidence qu'il semble y avoir un lien entre la présence d'une structure syntaxique dans un test, l'âge d'acquisition de la structure, et les spécificités syntaxiques des pathologies. Cependant, en raison des limites méthodologiques dues à l'étendue des tranches d'âge des tests, nous ne pouvons nous prononcer avec certitude sur cette hypothèse. Par ailleurs, d'autres facteurs pourraient aussi expliquer la fréquence d'évaluation des structures. En effet, des structures syntaxiques acquises sur la même période développementale peuvent être évaluées très fréquemment dans les tests, ou très peu. La fréquence d'évaluation résulterait donc aussi du type de tâche et du versant, mais aussi de l'utilisation de la structure par l'enfant dans son langage oral. Ce dernier facteur pourrait être lié aux apprentissages scolaires, l'enfant utilisant de plus en plus des structures qu'il rencontre et emploie dans ses apprentissages. Enfin, la fréquence d'évaluation d'une structure dans les tests semble aussi

être liée à la capacité d'une structure d'être imageable, ou à son évaluation en compréhension et en production dans un même outil.

Les analyses effectuées apportent des informations complémentaires aux tests sur les structures syntaxiques évaluées, notamment pour ceux qui ne préciseraient pas les cibles syntaxiques des subtests. Elles soulèvent aussi des questions sur le contenu des tests, concernant les indications sur les structures et les domaines évalués, ou l'homogénéité de l'évaluation. Des pistes d'amélioration des tests sont donc possibles, telles que le choix d'un même nombre d'items et de structures identiques pour un subtest de compréhension et un subtest de production dans un même test. Elles pourraient ainsi permettre d'aider le thérapeute à manipuler les outils ainsi qu'à analyser précisément les réponses du patient, et donc mieux connaître ses compétences et difficultés.

Enfin, il serait intéressant de savoir comment la morphologie est analysée dans ces tests. L'analyse de la syntaxe dans les tests de langage écrit pourrait aussi apporter des informations supplémentaires sur la fréquence d'évaluation des structures en langage oral, l'utilisation des structures en langage écrit étant liée à leur maîtrise en langage oral.

Bibliographie

- Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris, France : DUNOD.
- Alegria, J., Charlier, B., D'Hondt, M., Hage, C., & Leybaert, J. (1999). Surdité. Dans J.A. Rondal & X. Seron (dir.), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (p. 551-588). Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga.
- Baker, E., & McLeod, S. (2011). Evidence-based practice for children with speech sound disorders : Part II Application to clinical practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(2), 102-139.
- Bourdin, B., Ibern on, L., Le Driant, B., Levrez, C., & Vandromme, L. (2016). Troubles morphosyntaxiques chez l'enfant sourd et chez l'enfant dysphasique : similarités et spécificités. *Revue de neuropsychologie*, 8(3), 161-172.
- Boutard, C. & Bouchet, M. (2009). *PEES 3-8 : protocole d'évaluation de l'expression syntaxique*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Boutard, C. & Bouchet M. (2009). *KIKOU 3-8 : protocole d'évaluation de la compréhension syntaxique et narrative*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie* (3   d.). Isbergues, France : Ortho Edition.
- Caron, J. (2008). *Précis de psycholinguistique* (2   d.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Chevrie-Muller, C. (2007). Exploration du langage oral. Dans C., Chevrie-Muller, & J. Narbona (dir.), *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques* (3   d., p. 87-129). Paris, France : Elsevier Masson.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M., Le Normand, M.-T. & Fournier, S. (1997). *Batterie d'évaluation psycholinguistique (BEPL-A)*. Paris, France : ECPA.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M., Le Normand, M.-T. & Fournier, S. (1997). *Batterie d'évaluation psycholinguistique (BEPL-B)*. Paris, France : ECPA.
- Chevrie-Muller, C. & Plaza, M. (2001). *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage (N-EEL)*. Paris, France : ECPA.
- Chevrie-Muller, C., Maillart, C., Simon, A.M., & Fournier, S. (2010). *L2MA-2 : Batterie Langage oral, Langage  crit, Mémoire et Attention* (2   d.). Paris, France : ECPA.
- Chiss, J.-L., Fillilet, J., & Maingueneau, D. (2001). *Introduction à la linguistique française. Tome 1 : notions fondamentales, phonétique, lexique*. Paris, France : Hachette.
- Chiss, J.-L., Fillilet, J., & Maingueneau, D. (2001). *Introduction à la linguistique française. Tome 2 : syntaxe, communication, poétique*. Paris, France : Hachette.

- Comblain, A. (2004). La composante morphosyntaxique du langage dans les dysphasies : Données d'observation francophones. *Enfance* 56(1), 36-45.
- Coquet, F., Ferrand, P. & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6 : évaluation du développement du langage oral chez l'enfant*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Demont, E., & Metz-Lutz, M.-N. (2007). *L'acquisition du langage et ses troubles*. Marseille, France : Solal
- Deltour, J.-J. (1998). *TCG-R : Test de Closure Grammaticale version révisée*. Liège, Belgique : Presses Universitaires de Liège
- De Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- De Weck, G., & Rosat, M.-T. (2003). *Troubles dysphasiques : Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris, France : Masson.
- Guillon, A., Boutard, C. & Charlois, A.-L. (2010). *PELEA : protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Helloin, M.-C., & Thibault, M.-P. (2006). *EXALang 3-6 : Examen des troubles du langage et de la parole*. Grenade, France : Orthomotus.
- Helloin, M.-C., & Thibault, M.-P. (2002). *EXALang 5-8 : Examen du langage oral et écrit et des compétences transversales de la GSM au CE2*. Grenade, France : Orthomotus.
- Helloin, M.-C., Lenfant, M., & Thibault, M.-P. (2012). *EXALang 8-11 : Examen du langage oral et écrit et des compétences transversales du CE2 au CM2*. Grenade, France : Orthomotus.
- Helloin, M.-C., Lenfant, M., & Thibault, M.-P. (2009). *EXALang 11-15 : bExamen du langage oral et écrit et des compétences transversales chez le collégien*. Grenade, France : Orthomotus.
- Khomsi, A. (1987). *O-52, évaluation des stratégies de compréhension en situation orale*. Paris, France : ECPA.
- Khomsi, A. (2001). *ELO : évaluation du langage oral*. Paris, France : ECPA.
- Kremer, J.-M., & Denni-Krichel, N. (2010). *Prévenir les troubles du langage des enfants*. Paris, France : Editions J.Lyon.
- Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., & Touzin, M. (2018). *EVALEO 6-15*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Lecocq, P. (1996). *L'É.CO.S.SE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Le Normand, M.-T. (2007). Modèles psycholinguistiques du développement du langage. Dans C., Chevrie-Muller, & J. Narbona (dir.), *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques* (3^e éd., p. 35-56). Paris, France : Elsevier Masson.
- Leroy, S., Maillart, C., & Parisse, C. (2009). Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral : une approche constructiviste. *Rééducation orthophonique*, 47(238), 21-45.

- Macchi, L., & Schelstraete, M.-A. (2012). Troubles morphosyntaxiques des enfants dysphasiques et leur prise en charge logopédique. Dans C. Maillart, & M.-A. Schelstraete (dir.). *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation* (p. 107-127). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Maeder, C. (2007). *TCS, Test de compréhension syntaxique*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Maillart, C., & Durieux, N. (2012). Une initiation à la méthodologie *Evidence-Based Practice* : Illustration à partir d'un cas clinique. Dans C. Maillart, & M.-A. Schelstraete (dir.). *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation* (p. 129-152). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Maurin, N. (2006). *T.L.O.C.C. : test de langage oral complexe pour collégiens*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Nespoulous, J.-L. (2006). La morphologie dans tous ses états : linguistique, psycholinguistique et neuropsycholinguistique. Une composante universelle ? De la labilité de sa gestion par le cerveau/esprit humain. *Rééducation orthophonique*, 44(225), 7-18.
- Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe : qu'est-ce que c'est ? Application au cas de la langue française. *Rééducation orthophonique*, 47(238), 7-20.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2007). Phonology and syntax in French children with SLI : A longitudinal study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 21(11-12), 945-951.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2013). Les troubles du développement de la morphosyntaxe : déficit linguistique ou conséquence de troubles non spécifiques du langage ? *L'information grammaticale*, 138, 4-8
- Piérart, B., Comblain, A., Grégoire, J. & Mousty, P. (2010). *Batterie ISADYLE*. Marseille, France : Solal Editeur.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français* (3^e éd.). France : Presses Universitaires de France.
- Rondal, J.A. (1999). Retards mentaux. Dans J.A. Rondal & X. Seron (dir.), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (p. 589-638). Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga.
- Rondal, J.A., Esperet, E., Gombert, J.E., Thibaut, J.-P., & Comblain, A. (1999). Développement du langage oral. Dans J.A. Rondal & X. Seron (dir.), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (p. 107-178). Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga.
- Rondal, J.A. (2003). *L'évaluation du langage* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga
- Schelstraete, M.-A., Bragard, A., Collette, E., Nossent, C., & Van Schendel, C. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : interventions et indications cliniques*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Tager-Flusberg, H. (1999). Autisme infantile. Dans J.A. Rondal & X. Seron (dir.), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (p. 639-658). Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Tableau 6 : Exemples de cibles syntaxiques.

Annexe n°2 : Tableau 7 : Répartition par âge et par test des cibles syntaxiques.

Annexe n°3 : Figure 6 : Structures syntaxiques évaluées pour la déficience intellectuelle.

Annexe n°4 : Figure 7 : Fréquence d'évaluation par pathologie des structures syntaxiques les plus fréquentes.

Annexe n°5 : Tableau 8 : Répartition par outil des structures syntaxiques évaluées sur les deux versants.

Annexe n°6 : Figure 8 : Fréquence d'évaluation par versant des structures syntaxiques les plus fréquentes.

Annexe n°7 : Figure 9 : Nombre de cibles par structure syntaxique avec un support imagé/matériel.

Annexe n°8 : Tableau 9 : Nombre de tests par catégorie d'âge.