

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE
FACULTE DE MEDECINE
Pôle Formation
59045 LILLE CEDEX
Tél : 03 20 62 76 18
departement-orthophonie@univ-lille.fr



MÉMOIRE

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

Margaux PELLIEUX

soutenu publiquement en juin 2024

**Modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en
réception à visée diagnostique de trouble du
langage oral**

**Revue de littérature et recommandations à destination des
orthophonistes**

MEMOIRE dirigé par

Loïc GAMOT, orthophoniste et enseignant au Département d'Orthophonie de Lille

Perrine GENTILLEAU-LAMBIN, orthophoniste et enseignante au Département d'Orthophonie
de Lille

Lille – 2024

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mes directeurs de mémoire, M. Gamot et Mme Gentilleau-Lambin, pour leur accompagnement au cours de ce travail ainsi que pour leurs précieux conseils.

Je remercie également Marina Garcia, ma collègue ayant travaillé sur la morphosyntaxe expressive, pour nos échanges riches et notre collaboration tout au long de ces deux ans.

Je remercie mes maîtres de stages de la deuxième à la cinquième année, avec une gratitude toute particulière pour mes maîtres de stage de cette dernière année : Camille, Coraline et Jessica, je vous dois beaucoup. Vos conseils et apprentissages me suivront tout au long de ma carrière d'orthophoniste.

À ma famille, merci pour votre soutien permanent et vos distractions lorsque j'en ai eu besoin, depuis les concours jusqu'à la toute fin, ainsi que pour tout ce que nous avons su traverser avec succès.

Enfin, à mes amis et camarades de promo, merci pour votre présence dans les bons comme dans les mauvais moments. Vous avez contribué à rendre ces études fabuleuses. Merci pour les nombreux souvenirs que vous avez pu créer.

Table des matières

Introduction	5
Contexte théorique, but et objectifs	6
1. Les troubles du langage oral	6
1.1. Terminologies et classifications internationales	6
1.2. Nature des troubles en fonction de l'âge de l'enfant	7
2. La morphosyntaxe	8
2.1. Définition	8
2.2. Développement de la morphosyntaxe en réception	9
3. La démarche d'évaluation orthophonique de la morphosyntaxe	11
3.1. Principes généraux des modalités d'évaluation de la compréhension	11
3.2. Les outils et épreuves de la réception morphosyntaxique	11
3.3. Les informations recueillies lors du bilan et le diagnostic orthophonique	12
3.4. Problématiques liées aux modalités d'évaluation de la morphosyntaxe.....	13
4. But et objectifs	13
Méthodologie	13
1. Revue de littérature	13
2. Étude des outils et épreuves d'évaluation	14
3. Questionnaire à destination des orthophonistes	15
Résultats	15
1. Synthèse des données issues de la revue de littérature	15
1.1. Caractéristiques des sujets	16
1.2. Caractéristiques des épreuves morphosyntaxiques réceptives et des tâches utilisées	16
2. Étude des outils et épreuves d'évaluation	17
2.1. Caractéristiques de la population cible	17
2.2. Évaluation de la morphosyntaxe réceptive	17
3. Synthèse des données issues du questionnaire	18
3.1. Caractéristiques des répondants.....	18
3.2. Évaluation de la morphosyntaxe en réception	18
Discussion	20
1. L'évaluation de la morphosyntaxe réceptive	20
1.1. Terminologie employée concernant le trouble du langage oral et la morphosyntaxe réceptive.....	21
1.2. Modalités d'évaluation et de passation des épreuves	21
1.3. Choix des outils et épreuves	22
1.4. Spécificité des tâches morphosyntaxiques.....	24
2. Recommandations à destination des orthophonistes	24
2.1. Recommandations concernant l'évaluation non standardisée	25
2.2. Recommandations concernant l'évaluation standardisée	25
3. Limites de notre étude	26
4. Bilan et perspectives	27
Conclusion	28
Bibliographie	29
Liste des annexes	32

Résumé :

Le trouble du langage oral se caractérise par des difficultés à acquérir et utiliser le langage, consécutives à des déficits touchant les différents domaines du langage sur les versants de la production et/ou de la réception. Des difficultés morphosyntaxiques, pouvant inclure un déficit de la compréhension, sont fréquemment retrouvées chez les enfants présentant ces difficultés. La morphosyntaxe joue un rôle important dans l'élaboration du langage et de la pensée, et nécessite ainsi une évaluation spécifique. L'objet de ce mémoire est d'étudier les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe réceptive dans le cadre du diagnostic de trouble du langage oral, afin d'établir des recommandations à destination des orthophonistes. Le premier objectif a visé à réaliser une revue de la littérature afin d'étudier les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en réception dans le milieu de la recherche. Le deuxième objectif a été de recenser les outils francophones disponibles à la vente ciblant l'évaluation des compétences morphosyntaxiques réceptives. Le troisième objectif a consisté à réaliser un questionnaire à destination des orthophonistes pour établir un état des lieux des pratiques professionnelles. Ces données ont permis de répertorier les outils, les épreuves et les différentes tâches utilisés pour évaluer la morphosyntaxe réceptive. Des recommandations ont ainsi été élaborées dans le but d'aider le professionnel à réaliser l'évaluation la plus exhaustive possible, pour permettre la pose d'un diagnostic fiable de trouble du langage oral.

Mots-clés :

Orthophonie – Trouble du langage oral – Trouble Développementale du Langage – Morphosyntaxe réceptive – Évaluation

Abstract :

Language disorder is characterized by difficulties in acquiring and using language resulting from deficits in the various domains of language production and/or reception. Morphosyntactic difficulties, which can include a comprehension deficit, are frequently found in children with these symptoms. Morphosyntax plays an important role in the development of language and thought, and therefore requires specific assessment. The purpose of this work is to study the ways in which receptive morphosyntax can be assessed as part of the diagnosis of oral language disorders, in order to draw up recommendations for speech therapists. The first aim was to carry out a literature review in order to study the modalities of assessment of receptive morphosyntax in the research environment. The second aim was to identify the French-language tools available for targeting the assessment of receptive morphosyntactic skills. The third objective was to carry out a questionnaire for speech therapists, in order to take stock of professional practices. This data enabled to list the tools, subtests and tasks used to assess receptive morphosyntax. Recommendations were drawn up to help professionals carry out the most exhaustive assessment possible to enable them to make the best possible use of their skills.

Keywords :

Speech therapy – Language disorder – Developmental Language Impairment – Receptive morphosyntax – Assessment

Introduction

« J'ai toujours été émerveillée du premier verbe que j'ai entendu prononcer aux petits enfants. » Cette phrase de Georges Sand fait écho au postulat né dans les années 1960, mettant en avant la nature sémantique de la base du langage (Rondal, 1999, p.126). Les énoncés formulés à partir de cette base sémantique ainsi qu'un ensemble de règles morphosyntaxiques, créant les relations sémantiques, constituent l'édifice linguistique. Selon Fillmore (1968, cité par Rondal, 1999), ces relations sémantiques tournent autour du verbe, élément structural central de la phrase.

Une langue peut être définie comme tout système de signes servant de moyen de communication. Chaque langue utilise des mécanismes combinatoires qui constituent la grammaire de la langue, à travers la morphologie et la syntaxe (Schelstraete & Maillart, 1999). Ils régissent l'organisation des unités lexicales et sous-lexicales (morphèmes) dans l'énoncé et créent des relations hiérarchiques entre les différents éléments de la phrase, faisant qu'elle ne se limite pas à une juxtaposition d'unités. Les exigences qui leur sont dues conduisent à des erreurs d'interprétation durant le développement langagier de l'enfant, qu'il soit normal ou pathologique. C'est pourquoi l'évaluation de la morphosyntaxe est essentielle en cas de suspicion de trouble du langage oral. Dans ce but, de nombreuses épreuves à visée diagnostique ont été créées. Cependant, l'étendue de ce domaine nous amène à nous interroger sur l'exhaustivité des épreuves d'évaluation publiées aujourd'hui.

Il s'agira, dans ce mémoire, de déterminer les types de tâches morphosyntaxiques retrouvés dans les tests et batteries existant en nous intéressant spécifiquement au versant réceptif. À travers une revue de la littérature et un questionnement des pratiques, nous chercherons à définir si les épreuves de réception évaluent bien ce qu'elles sont censées évaluer. Nous nous demanderons également quels types de troubles ces épreuves permettent de mettre en évidence.

Ce mémoire abordera en premier lieu le contexte théorique, le but et les objectifs dans lesquels s'ancrent la morphosyntaxe et les troubles du langage oral, ainsi que leurs modalités d'évaluation. De plus, il cherchera à apporter aux thérapeutes un état des lieux des pratiques professionnelles dans le domaine de l'évaluation de la morphosyntaxe en réception. Il visera enfin l'élaboration de recommandations pour les orthophonistes en ce qui concerne le choix d'épreuves pertinentes permettant un diagnostic fiable. La réalisation de cet objectif se fera à l'aide d'une revue de la littérature concernant les épreuves morphosyntaxiques, d'une revue des outils francophones existant et de la réalisation d'un questionnaire à destination des orthophonistes.

Contexte théorique, but et objectifs

Il s'agira ici d'expliquer les notions théoriques dans lesquelles s'inscrit ce mémoire, avant d'indiquer ses buts et ses objectifs.

1. Les troubles du langage oral

1.1. Terminologies et classifications internationales

Les études interlangues mettent en évidence que les troubles langagiers sont universels, des profils linguistiques similaires étant retrouvés dans chaque langue (Maillart, 2022). De cette manière, il a été observé qu'en français, en anglais et dans les langues germaniques, la morphologie verbale est particulièrement atteinte, tandis qu'on constate une atteinte plus sévère de la morphologie nominale en islandais et en turc, par exemple (Maillart, 2022). C'est à cette variété des complexités linguistiques que l'enfant présentant un trouble du langage oral est sensible, ce qui a amené les chercheurs à identifier précisément les marqueurs linguistiques des troubles langagiers, amenant à un consensus que nous aborderons dans cette partie.

1.1.1. Terminologies

La littérature francophone regroupe divers termes pour désigner le trouble du langage oral : retard de langage, trouble de développement du langage oral (TDLO), dysphasie, déficit/trouble spécifique du langage et trouble développemental du langage sont les principaux termes retrouvés. Un consensus a longtemps été établi autour du terme « dysphasie » ; néanmoins, le préfixe dys- signifiant « dysfonctionnement et déviance langagière », l'aspect symptomatique sous-entendu par le terme a été remis en cause par certains auteurs qui lui ont préféré le terme de « trouble spécifique du langage oral » (Avenet et al., 2014). Nous avons pris le parti d'employer le terme plus actuel de Trouble Développemental du Langage (TDL), qui inclut la notion d'apparition au cours du développement de l'enfant. En effet, le choix d'un terme unique a été adopté lors du projet de consensus multidisciplinaire et multinational CATALISE, visant à une identification de critères diagnostiques communs basés sur l'aspect fonctionnel du trouble langagier (Bishop et al., 2016).

1.1.2. Définition du trouble du langage

Selon le DSM-5, le trouble du langage se définit par des « difficultés dans l'acquisition et l'utilisation du langage consécutives à des déficits dans la compréhension ou la production du vocabulaire, dans la structure de la phrase et dans le discours » (American Psychiatric Association et al., 2015, p.46). Les capacités langagières sont « inférieures au niveau escompté pour l'âge du sujet », les symptômes débutent « dans la période précoce du développement » ; enfin, les déficits observés ne sont pas imputables à un déficit sensoriel, moteur, ou à une autre affection neurologique, ni à un handicap intellectuel ou à un autre retard du développement.

1.1.3. Caractéristiques et critères des troubles du langage oral

Bien qu'une hétérogénéité des troubles soit relevée chez l'enfant présentant un TDL, sont généralement retrouvés des troubles phonologiques et articulatoires, des habiletés lexico-sémantiques altérées, des troubles des habiletés morphosyntaxiques et des troubles des habiletés discursives, narratives et pragmatiques (Leclercq et Leroy, dans Maillart et Schelstraete, 2012). Nous décrivons les troubles morphosyntaxiques dans la partie consacrée, ces derniers étant par ailleurs les plus fréquemment repérés chez ces enfants selon Maillart et Schelstraete (2012).

Une expérience (Evans et al., 2009, cités par Gabriel et Urbain, 2012, dans Maillart et Schelstraete, 2012, p.46) a révélé des difficultés de maintien d'une représentation phonologique en mémoire chez des enfants porteurs d'un TDL, suggérant qu'ils éprouveraient « des difficultés à apprendre les propriétés structurelles de l'input, et ce quelle que soit la nature du matériel présenté (linguistique vs non linguistique) ». Ces études présupposent que l'enfant ne présenterait pas de déficit procédural, mais la présentation auditive et phonologique d'informations séquentielles favoriserait des fragilités procédurales (Evans et al., 2009, cités par Gabriel et Urbain, 2012, dans Maillart et Schelstraete, 2012, p.46).

La littérature tend à opposer « délai » et « déviance » dans le cadre du trouble du langage oral, en distinguant l'acquisition retardée de l'acquisition atypique ; des auteurs s'interrogent néanmoins sur la notion de « déviance langagière », la séquence de développement langagier des enfants dysphasiques semblant plutôt caractérisée par un décalage temporel (Macchi et Schelstraete, 2012, p.112). Aussi, nous ne réaliserons pas de distinction entre la nature des troubles du retard de langage et celle du TDL. D'ailleurs, les anglo-saxons n'opposent pas ces deux terminologies mais les englobent dans le terme de Specific Language Impairment (SLI) ou, plus récemment, de Developmental Language Impairment (DLI), apportant la notion de continuum et rendant compte de la dynamique développementale (Piérart, 2014) dont nous parlerons plus bas.

1.1.4. Autres troubles du langage oral : les troubles secondaires

Les troubles secondaires ou troubles non spécifiques développementaux concernent les troubles du langage imputables à une cause extérieure au langage. Ils peuvent en effet se retrouver chez l'enfant sourd en raison de la privation sensorielle. Ils sont aussi observés chez les enfants présentant un syndrome de Williams, les troubles morphosyntaxiques sont décrits comme relativement similaires à ceux des enfants présentant un TDL (Karmiloff-Smith et al., 1997, cités par Kail, 2015). En outre, nous retrouvons chez le syndrome de Down d'importants déficits morphologiques en production (Kail, 2015) ; le développement grammatical chez ces enfants est aussi décrit comme incomplet, c'est par ailleurs entre quatorze et quinze ans que l'évolution langagière semble s'interrompre (Rondal, 1999).

Ces troubles ne représentent pas le sujet principal de ce mémoire.

1.2. Nature des troubles en fonction de l'âge de l'enfant

1.2.1. Le jeune enfant (avant cinq ans)

Si nous parlons généralement de retard de parole ou de langage chez le jeune enfant, certaines difficultés observées chez ces enfants peuvent être pronostiques d'un TDL (Chevrie-Muller, 1996, citée par Coquet, 2013). On retrouve donc des difficultés à plusieurs examens successifs, un trouble portant majoritairement sur l'expression, une atteinte de la compréhension, un déficit de la mémoire à court terme, une dysnomie et des troubles sémantiques pragmatiques. Peuvent y être associées des carences environnementales et affectives, considérées alors comme des facteurs aggravants (Chevrie-Muller, 1996, citée par Coquet, 2013). Schelstraete (2007) met en avant des indicateurs linguistiques de sévérité des troubles : si un pronostic avant deux ans est difficile à réaliser – les déficits retrouvés à deux ans ne prédisent pas nécessairement des troubles sévères à quatre ans –, retrouver des difficultés en compréhension et en répétition de pseudo-mots représente un bon prédicteur des troubles du langage. Elle met par ailleurs en évidence deux indicateurs de mauvais pronostic à partir de sept ans : la narration en rappel et la production de marques grammaticales.

1.2.2. L'enfant scolarisé

Les troubles du langage oral présentant une grande hétérogénéité interindividuelle, les présentations cliniques sont variables en fonction des niveaux langagiers. Les manifestations qui suivent sont décrites par Leclercq et Leroy dans Maillart et Schelstraete (2012). Pour le domaine phonologique, sont retrouvés des troubles de discrimination phonémique, de traitement d'informations séquentielles rapides, ainsi que des difficultés pour déterminer l'ordre de sons présentés successivement. On relève ainsi des productions instables et une conscience phonologique déficitaire. Concernant les habiletés lexico-sémantiques, nous pouvons rencontrer des représentations lexicales fragiles, avec une utilisation parfois inadéquate des termes souvent génériques ; un manque du mot peut également être retrouvé, traduit par des pauses et circonlocutions. Des difficultés concernant l'acquisition de verbes peuvent être notées. Les troubles des habiletés morphosyntaxiques seront abordés ci-dessous dans la partie correspondante. Enfin, les troubles discursifs et pragmatiques peuvent se traduire par des difficultés de compréhension des métaphores et inférences, un défaut d'initiation de la conversation, de respect des tours de parole et de compréhension des expressions idiomatiques.

1.2.3. Le grand enfant et l'adolescent

Si les troubles chez le grand enfant et l'adolescent se traduisent par les mêmes manifestations que celles décrites ci-dessus, la pauvreté de la littérature à ce sujet rend difficile la description des compétences linguistiques de ceux-ci. Guillon (2006) explique que l'ensemble du fonctionnement cognitif se développe avec ses particularités et ses compensations. Aussi, l'ancienneté du trouble, sa complexité, ses répercussions et les mécanismes de compensation mis en place sont à prendre en compte parallèlement à ces manifestations linguistiques et cognitives.

2. La morphosyntaxe

Cette partie sera consacrée au développement de la morphosyntaxe en réception, d'abord chez le tout-venant, avant de décrire les manifestations de difficultés morphosyntaxiques chez un enfant présentant un trouble du langage oral.

2.1. Définition

La morphosyntaxe « est l'étude conjointe de la morphologie et de la syntaxe » et « concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé » (Parisse, 2009, p.7). La morphologie concerne « ce qui relève de la structure interne des mots » (Riegel, 1994, p.38) à travers leurs unités de sens, les morphèmes, qui ont une signification référentielle ou grammaticale ; ces marquages concernent le genre, le nombre, les accords sujet / verbe, la conjugaison verbale et l'accord référentiel pronom / nom (Coquet, 2013). La combinatoire syntaxique regroupe les mots sous forme de syntagmes « qui fonctionnent comme des unités intermédiaires entre le niveau des mots et celui de la phrase » (Riegel, 1994, p.39). L'association des concepts « morphologie » et « syntaxe » témoigne donc de traitements grammaticaux aux niveaux du mot et de la phrase, sous-entendant l'influence d'un domaine sur l'autre et inversement (Parisse, 2009).

La morphosyntaxe se divise en quatre niveaux qui se rapportent à l'évolution des structures langagières en fonction de l'âge. On retrouve la morphosyntaxe lexicale, correspondant à la racine des mots ; la morphosyntaxe flexionnelle, s'intéressant aux changements catégoriels (flexions nominales, adjectivales et verbales) ; la morphosyntaxe contextuelle, correspondant aux marqueurs syntaxiques dont l'emplacement dans la phrase est strictement défini ; et la morphosyntaxe

positionnelle, concernant l'organisation des mots ou groupes de mots (Chevrie-Muller & Maillart, 2009).

2.2. Développement de la morphosyntaxe en réception

Afin de comprendre les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe, il est nécessaire d'apporter des éléments théoriques sur les principaux repères de son développement sur le versant réceptif. Il est difficile de parler de la compréhension morphosyntaxique sans parler de l'expression morphosyntaxique dans le développement langagier du jeune enfant, les deux étant en interaction réciproque ; en effet, l'enfant comprendrait le rôle grammatical de certains morphèmes en passant « par l'analyse de ses propres productions et, dans ce cas, la production pourrait guider la compréhension » (Parisse et Maillart, 2004, p.31). C'est pourquoi nous aborderons d'abord le développement de la compréhension chez le jeune enfant que nous mettrons en lien avec le développement de ses compétences morphosyntaxiques expressives.

2.2.1. Acquisition de la morphosyntaxe chez le tout-venant

2.2.1.1. Le processus de compréhension

Selon Kail (2015), les premiers jalons de l'acquisition morphosyntaxique reposent sur les capacités de perception et de compréhension de l'enfant, présentes bien avant qu'il ne soit capable de produire des mots. La technique de préférence des mouvements de tête (Head Turn) a observé que dès l'âge de deux mois, l'enfant peut distinguer des changements dans l'ordre de présentation des sons (Kail, 1999). À sept mois, il peut traiter des séquences de sons différents comme partageant des relations d'ordre ; cette représentation de structures abstraites est une aptitude fondamentale pour l'apprentissage de la grammaire (Marcus et al., 1999, cités dans Kail, 2015). De plus, le paradigme de regard préférentiel a montré que vers quatorze mois, l'enfant comprend les constituants de base des phrases simples et que vers dix-sept mois, il comprend que l'ordre des mots dans la phrase est significatif (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996, cités dans Kail, 2015). Enfin, à partir de 2 ans, il comprend les implications des verbes transitifs vers 24 mois, puis intransitifs vers 27 mois (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996, cités dans Kail, 2015). L'étude de la compréhension précoce permet ainsi d'avoir accès à des représentations plus précises du système langagier émergent, sans prise en compte de la production précoce qui tend à « masquer les connaissances strictement linguistiques du jeune enfant » (Kail, 2015, p.8).

2.2.1.2. Le développement morphosyntaxique de l'enfant

Les premiers mots de l'enfant (entre neuf et quinze mois) sont des mots isolés sans marque morphosyntaxique. Entre 16 et 24 mois, l'enfant complexifie en combinant 2 mots et des éléments prélexicaux ou préverbaux, appelés « fillers » (Veneziano & Sinclair, 2000, cités dans Parisse, 2009), à travers une voyelle précédant le nom en guise de marque morphosyntaxique ; il différencie les formes qui précèdent les noms et les verbes, entrant ainsi dans la morphosyntaxe contextuelle. Il découvre parallèlement la morphosyntaxe flexionnelle : il produit une forme contenant une flexion, puis une deuxième, et oppose leur sens (p. ex. /mãʒ/ /mãʒe/). Les mots sont combinés dans un ordre variable. Selon Kail (2015), c'est au cours de la deuxième année que l'enfant se familiarise avec le fonctionnement de la morphosyntaxe, d'abord à travers la compréhension qui précède l'expression. Parallèlement à un langage constitué de mots-phrases, il est déjà capable de comprendre des phrases courtes en contexte entre douze et dix-huit mois, en ayant recours à l'intonation (Rondal, 1999). À partir de 20-30 mois, les formes morphosyntaxiques se multiplient intensément jusqu'entre 3 ans et 3 ans et demi : l'enfant précède ses noms d'un article, les pronoms personnels se multiplient, les

premières prépositions (à, dans, de) sont utilisées couramment et l'ordre des mots dans l'énoncé est régulier (Parisse, 2009). Cet âge témoigne de la maîtrise des éléments morphosyntaxiques les plus fréquents. Après trois ans, on constate une multiplication des prépositions et un usage généralisé des pronoms relatifs, des temps verbaux les plus rares et des verbes modaux ; ce développement se poursuit jusqu'à l'âge scolaire et au-delà (Parisse, 2009). Les surgénéralisations syntaxiques, dont les erreurs d'utilisation de l'article, apparaissent et indiquent un usage de la langue de plus en plus souple impliquant la bonne compréhension des règles (Parisse, 2009).

2.2.2. Développement pathologique de la morphosyntaxe en réception

Si le développement normal de la morphosyntaxe connaît certains repères facilement observables, il est plus délicat de définir son développement pathologique sur le versant de la compréhension, les études concernant ce versant étant rares. À la manière de la partie précédente, il sera nécessaire d'aborder les deux versants.

Macchi et Schelstraete (2004, p.112) expliquent que « les premières productions des jeunes enfants avec un retard ou un trouble de langage semblent difficilement différenciables de celles des enfants tout-venant ». La littérature tend à s'accorder sur l'hypothèse d'une séquence d'acquisition des morphèmes grammaticaux similaire à celle du tout-venant, mais retardée (Leclercq et Leroy, dans Maillart et Schelstraete, 2012). C'est chez les enfants plus âgés que se manifestent des fragilités spécifiques telles que des erreurs de genre, des omissions de morphèmes et des erreurs concernant principalement la morphologie verbale associées aux pronoms clitiques des objets, déficit qui est « confirmé sur le versant réceptif » (Macchi et Schelstraete, 2012, p.112). Ainsi, les données récoltées concernant le développement morphosyntaxique ne semblent pas révéler un système linguistique qualitativement différent entre les enfants tout-venant et ceux présentant des difficultés (Chevrie-Muller, 2007).

2.2.3. Caractéristiques du trouble morphosyntaxique en réception

Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant un TDL sont, dans la littérature, principalement axées sur le versant de la production. En effet, la compréhension est moins fréquemment atteinte que l'expression, ou dans une moindre mesure, mais son atteinte caractérise un trouble sévère et durable du langage oral (Gérard, 1993, cité par Macchi et Schelstraete, 2012). Les difficultés de réception et de production concernent les pronoms clitiques objets et la morphologie verbale, empêchant ces enfants de détecter des erreurs liées à la morphologie flexionnelle verbale (Maillart et Schelstraete, 2003, 2005, citées par Macchi et Schelstraete, 2012). En outre, leurs capacités à comprendre et produire les marques de genre sont particulièrement corrélées (Parisse et Maillart, 2004, cités par Macchi et Schelstraete, 2012). De cette façon, on retrouve des difficultés de compréhension des phrases longues et des énoncés aux structures complexes et non canoniques (p. ex. une phrase comportant une proposition relative objet ou un pronom interrogatif). On retrouve de plus des difficultés de compréhension des référents pronominaux. Par ailleurs, un lien entre la compréhension et la production est observé chez ces enfants pour qui il est difficile de comprendre les morphèmes grammaticaux qu'ils n'emploient pas (Leclercq et Leroy, dans Maillart et Schelstraete, 2012). Enfin, comprendre et manipuler les formes passées sont plus difficiles que pour les temps du présent.

Une forte corrélation est également relevée entre les capacités de ces enfants à comprendre et produire les marques de genre : les capacités d'expression des enfants présentant un TDL reflèteraient plus fidèlement leurs capacités de réception que celles des enfants sans difficultés de langage (Parisse et Maillart, 2004, cités par Macchi et Schelstraete, 2012). C'est pourquoi nous décrivons également

les productions des enfants présentant des difficultés morphosyntaxiques. Il convient d'ajouter que certaines fonctions grammaticales correctement produites ne sont pas nécessairement comprises par l'enfant (Maillart, 2003).

3. La démarche d'évaluation orthophonique de la morphosyntaxe

Cette partie visera à décrire les modalités de l'évaluation orthophonique ainsi que les types d'épreuves évaluant la morphosyntaxe en réception. Le parcours menant des spécificités de l'évaluation au diagnostic permettra d'envisager les problématiques qui y sont liées.

3.1. Principes généraux des modalités d'évaluation de la compréhension

Schelstraete et al. (2011) affirment que les connaissances théoriques que le clinicien possède de la pathologie suspectée jouent un rôle important en situation de diagnostic clinique. Si la plainte concerne des difficultés en langage oral, c'est grâce à ses connaissances à propos du développement du langage oral et des troubles pouvant se manifester durant ce développement qu'il pourra choisir les questions anamnestiques pertinentes, les tests adéquats et une observation adaptée de l'enfant. C'est par ailleurs la question du diagnostic différentiel entre un trouble spécifique et un trouble non spécifique au langage, ou entre un retard et un trouble développemental du langage, qui lui permettra de décider d'une démarche adaptée (Schelstraete et al., 2011, chapitre 1). Coquet (2013) envisage quant à elle différentes modalités d'évaluation. La première est l'observation, où sont distinguées l'observation naturelle (à partir d'un relevé des productions et comportements spontanés) et l'observation semi-dirigée (à partir d'une situation standardisée visant la production d'un type de comportements). La seconde est la situation contrainte de test, où sont distingués les outils de balayage, les épreuves et les batteries d'épreuves. La dernière est la référence à des points de repères développementaux.

L'évaluation doit permettre d'établir un profil psycholinguistique de base, dont les axes principaux sont ceux de la pragmatique, du traitement des mots et, plus spécifiquement pour la morphosyntaxe, du traitement des énoncés.

3.2. Les outils et épreuves de la réception morphosyntaxique

3.2.1. Les questionnaires parentaux pour les jeunes enfants

Si l'évaluation concerne de jeunes enfants, les habiletés morphosyntaxiques peuvent être mesurées de manière indirecte à l'aide de questionnaires parentaux. L'IDFC (Inventaire Français du Développement Communicatif) (Kern & Gayraud, 2010) et le DLPF (Développement du Langage de Production en Français) (Bassano et al., 2005) en sont deux exemples. Rapides d'utilisation, ils permettent d'établir un inventaire des compétences langagières de l'enfant en situation écologique, sans nécessité de la collaboration des jeunes enfants (Kern, 2019).

3.2.2. Les tâches et épreuves chez les enfants d'âge scolaire

Dans l'évaluation morphosyntaxique de première intention, l'axe concernant le traitement des énoncés regroupe les types d'épreuves suivants. D'abord, l'emploi des marqueurs morphosyntaxiques peut être évalué à l'aide d'une épreuve de programmation morphosyntaxique, qui définira un niveau d'encodage morphosyntaxique. Ensuite, des épreuves de réception morphosyntaxique à partir de la désignation d'images, de la manipulation d'objets sur consigne orale ou de l'appariement d'énoncés permettent d'évaluer la compréhension des structures et marqueurs morphosyntaxiques encodant les

relations sémantiques, et permet ainsi de calculer les scores obtenus en fonction de celle-ci. Enfin, la typologie qualitative de l'encodage morphosyntaxique permet d'indiquer la présence ou non d'un trouble de la compréhension (Coquet, 2013).

L'évaluation du grand enfant et de l'adolescent a pour première visée d'estimer son niveau de langage (Coquet, 2013, p.317) ; l'évaluation morphosyntaxique concerne les aspects morphologiques (anaphores, conjonctions, connecteurs, quantificateurs et flexions verbales), les relations sémantiques (de cause-conséquence et de concession-opposition), la comparaison, le système hypothétique, ainsi que des manipulations de phrases sur consignes et des compléments de phrases (Coquet, 2013, p. 417). Les habiletés métalinguistiques, à travers le lexique et la syntaxe élaborés, sont également évaluées et recouvre des épreuves de jugement morphosyntaxique de grammaticalité, la concaténation de phrases à partir de deux mots, le repérage d'incongruités dans une phrase ou un texte et des syllogismes (le but de ces derniers est de comprendre la signification de propositions séparées, puis associées, afin d'en formuler une nouvelle). L'évaluation concerne en outre un savoir-faire en situation de communication, le grand enfant devant développer des compétences langagières concernant le fonctionnement de la langue en situation d'oral : seront évalués la compréhension et le rappel de récit, le récit libre, l'explication d'un message et la compréhension d'un message ou d'un dessin. Il est à noter que l'évaluation du langage élaboré et du savoir-faire en situation de communication consistent en des épreuves diverses généralement non normalisées (Coquet, 2013). Si une sélection de tests adaptés à la plainte et à l'âge du patient est nécessaire, il n'en est pas moins essentiel de prendre en compte un ensemble significatif d'éléments pour viser les décisions cliniques les plus pertinentes lors du traitement : l'hétérogénéité des profils, les variables liées au patient et au contexte d'intervention sont autant d'éléments susceptibles d'intervenir au cours de la prise en soin.

3.3. Les informations recueillies lors du bilan et le diagnostic orthophonique

3.3.1. Le diagnostic orthophonique global

Coquet (2013) rappelle la nécessité de faire la synthèse transversale de toutes les données afin d'aboutir à un diagnostic orthophonique global, sans se limiter au profil psycholinguistique, mais en complétant par des épreuves concernant la dimension non linguistique et la recherche de facteurs incidents. Schelstraete et al. (2011) affirment d'ailleurs que les chances d'efficacité du traitement dépendent de la précision de l'évaluation.

Concernant le traitement des énoncés, Coquet (2013) indique qu'une compréhension limitée ou difficile repérée informellement durant la passation des épreuves ou lors de l'énoncé de consignes permet de suspecter un trouble du langage oral en réception.

3.3.2. Le diagnostic du trouble morphosyntaxique

Concernant le domaine de la morphosyntaxe, le diagnostic orthophonique peut mettre en évidence un trouble de la compréhension (pour lequel nous rechercherons une dissociation avec le niveau de production de l'enfant), mais aussi un trouble de l'encodage morphosyntaxique. Pour ce dernier, Coquet (2013) différencie les difficultés morphosyntaxiques suivantes : les maladresses du langage enfantin persistantes (repérées dans un contexte de retard de langage), l'agrammatisme (défaut de construction grammaticale) identifié dans un contexte de TDL, et la dyssyntaxie (anomalies de construction grammaticale) identifiée dans un contexte de TDL. Cette dernière peut être considérée comme une amélioration de la situation d'agrammatisme car elle voit l'ébauche de structures plus complexes. Coquet affirme toutefois que les troubles morphosyntaxiques ne forment pas une entité syndromique et qu'ils sont à mettre en lien avec les autres domaines du langage.

3.4. Problématiques liées aux modalités d'évaluation de la morphosyntaxe

Selon Coquet (2013, chapitre 3), la démarche d'évaluation organise sa mise en application pratique et détermine les outils qui y sont employés ; à cela s'ajoute l'intuition clinique du professionnel. La pose d'un diagnostic de trouble du langage nécessite de s'interroger sur les critères déterminant un seuil de pathologie, qu'on retrouve nombreux dans la littérature (critères de décalage, marqueurs de déviance, écarts à la norme, dissociations, etc.). Schelstraete (2001) écrit en outre que les connaissances cliniques du clinicien à propos de la pathologie suspectée ainsi que son expertise conditionnent l'évaluation. Au sujet de ce seuil, les marqueurs de déviance varient selon les auteurs.

Par ailleurs, les troubles morphosyntaxiques ne formant pas une entité syndromique, il s'agit de se questionner sur le degré d'autonomie de la morphosyntaxe par rapport aux autres domaines du langage dont les tests rendent compte.

4. But et objectifs

Une évaluation orthophonique la plus exhaustive possible est essentielle à une prise en soin adaptée des compétences morphosyntaxiques dans l'élaboration du langage et de la pensée de l'enfant. L'orthophoniste dispose de tests plus ou moins nombreux qui ne se valent pas tous pour établir un diagnostic fiable concernant le domaine étendu que constitue la morphosyntaxe. De plus, ce diagnostic s'ancre aujourd'hui dans une pratique cherchant à se fonder de plus en plus sur les preuves, qu'il est parfois difficile d'obtenir en clinique. Le but de ce mémoire est d'établir des recommandations à destination des orthophonistes concernant les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en réception dans le bilan de langage oral. Il s'agit ici de faciliter le travail d'évaluation en proposant une évaluation adaptée et la plus exhaustive possible dans le but de poser un diagnostic fiable.

Ainsi, le premier objectif de ce mémoire est d'effectuer une revue de la littérature, dans laquelle nous analysons les outils et tâches utilisés par les chercheurs visant à mettre en évidence un déficit morphosyntaxique en réception, ainsi que les modalités de passation de ces épreuves. Le deuxième objectif est de recenser les outils orthophoniques francophones permettant d'évaluer les compétences morphosyntaxiques en réception, en comparant les données récoltées à celles retrouvées dans la revue de la littérature. Le troisième objectif est de réaliser un questionnaire à destination des orthophonistes afin d'effectuer un état des lieux des pratiques professionnelles. Ce mémoire aura donc pour visée, à travers ces trois objectifs, d'élaborer des recommandations concernant les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en réception.

Méthodologie

Cette partie vise à développer les étapes qui ont été nécessaires à la réalisation de la revue de la littérature, à l'étude des tests d'évaluation orthophonique et à la création du questionnaire destiné aux orthophonistes.

1. Revue de littérature

L'objectif de la revue de la littérature que nous avons effectuée était de recenser les articles décrivant les tâches utilisées pour évaluer la morphosyntaxe en réception ainsi que les outils utilisés dans le cadre de cette évaluation.

Nous avons appuyé nos recherches sur la base de données PubMed, qui regroupe des études ayant fait l'objet d'une révision par les pairs. Notre équation de recherche comptait initialement les

termes *specific language impairment* et *developmental language impairment*, mais ces termes en faisaient une équation trop ciblée car ils sous-entendaient la considération d'un trouble développemental du langage diagnostiqué ; notre étude ciblant le cadre du diagnostic d'un enfant ne présentant pas encore de TDL avéré, il a été nécessaire de la réajuster pour obtenir *in fine* l'équation suivante : ("*language disorder*"[Title/Abstract]) AND *morphosynt**[Title/Abstract] AND (*diagnos**[Title/Abstract] OR *assess**[Title/Abstract]).

Les critères de sélection des études étaient les suivants : elles devaient bénéficier des données les plus récentes de la littérature (comprises entre 2013 et 2023) et concerner les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en réception. Elles devaient être gratuites et accessibles au niveau de la langue (anglaise ou française). Pour chaque article, nous avons respecté ces étapes de sélection : nous avons d'abord lu leur résumé pour nous assurer qu'ils concernaient bien l'évaluation des compétences morphosyntaxiques. Certains abstracts ne spécifiaient pas le(s) versant(s) morphosyntaxique(s) abordé(s) dans l'étude, il était donc nécessaire de lire la méthodologie de façon systématique pour chaque article. C'est ainsi que nous avons exclu les articles concernant la morphosyntaxe en expression uniquement, ceux concernant des compétences relatives à d'autres domaines du langage uniquement (p. ex. les compétences phonologiques) et ceux ne comprenant pas les critères nécessaires à l'élaboration de notre revue, c'est-à-dire ceux ne précisant pas les modalités d'évaluation de ces compétences (les tests et épreuves utilisés ne sont pas précisés, seule la nature de certains items est indiquée). Concernant les méthodes d'évaluation de la morphosyntaxe en réception, nous avons pris le parti d'inclure les questionnaires à destination des proches dans la mesure où ils étaient spécifiquement utilisés dans le but d'évaluer la compréhension morphosyntaxique. Les données récoltées ont été répertoriées dans un tableau situé en Annexe 1 de ce mémoire.

Les informations que nous avons relevées concernent d'abord les caractéristiques des patients (nombre d'enfants, langue parlée, classe d'âge, profil). Nous avons également recueilli les informations concernant les épreuves morphosyntaxiques passées : les outils, les tâches et les modalités de passation.

2. Étude des outils et épreuves d'évaluation

À travers l'étude des outils et épreuves d'évaluation, nous visions à analyser les tâches évaluant la morphosyntaxe réceptive que nous retrouvons dans les tests et batteries de tests ; il s'agissait d'établir l'inventaire le plus complet possible des outils d'évaluation orthophonique francophones disponibles à la vente. À cet effet, nous avons étudié les outils d'évaluation inventoriés au sein de la testothèque de l'Université de Lille. Pour être compris dans notre sélection, nous avons établi les critères d'inclusion suivants : les outils devaient être encore édités et disponibles à la vente ; il devait s'agir d'outils diagnostiques dont au moins une épreuve ciblait l'évaluation des compétences morphosyntaxiques en réception ; enfin, ils devaient être destinés aux orthophonistes. Durant nos recherches, il est possible que nous ayons omis certains outils correspondant à nos critères d'inclusion.

Lors du recensement, nous avons d'abord inclus tous les outils abordant l'évaluation de la morphosyntaxe. Notre premier tri a consisté en l'exclusion des outils comportant une ou plusieurs épreuves évaluant la morphosyntaxe en expression seulement. Nous avons ensuite exclu les outils servant au dépistage et non au diagnostic : nous n'avons donc pas inclus la batterie ELO (Khomsy, 2001). Lorsqu'il existait plusieurs versions d'un même outil, nous avons répertorié seulement la version la plus récente, la précédente n'étant par conséquent plus éditée (ex. N-EEL et TCS-R, respectivement les dernières versions des tests EEL et TCS).

Nous avons pris le parti d'inclure les outils dont la date de publication était ancienne. Nous avons également inclus un outil étranger bénéficiant d'une traduction française (ex. CELF-5).

Pour chaque outil d'évaluation, nous avons spécifié la tranche d'âge que ciblait le matériel, ainsi que le nom et le type de chaque subtest. Nous avons également relevé les consignes de passation de l'épreuve.

Nous avons cherché à sélectionner des épreuves comportant un score d'évaluation spécifique aux compétences morphosyntaxiques en réception. La batterie CLÉA présente la particularité d'évaluer plusieurs domaines du langage à travers un seul subtest dans un but de passation écologique : la morphosyntaxe fait partie du subtest « Compréhension base 1 ». Nous avons cependant pris le parti d'inclure cette épreuve car il est possible, lors de la cotation, d'établir un score basé sur chaque item ciblant spécifiquement les compétences morphosyntaxiques en réception, sans prise en compte des items ciblant des compétences de domaines autres (p. ex. lexique, phonologie).

Nous avons comparé ces données à celles retrouvées dans notre revue de la littérature. Un tableau situé en Annexe 2 de ce mémoire reprend les outils retenus dans notre sélection.

3. Questionnaire à destination des orthophonistes

Nous avons constitué un questionnaire à destination des orthophonistes afin de dresser un état des lieux des pratiques professionnelles concernant les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe dans le cadre du diagnostic de trouble du langage oral. Ce questionnaire a été réalisé en collaboration avec Marina GARCIA, dont le mémoire porte sur les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en expression. Il a été constitué à partir du logiciel LimeSurvey mis à notre disposition par l'Université de Lille, puis partagé sur les groupes Facebook *Ch'tis... Z'Orthos*, *Orthophonistes France* et *Les clés de la réussite orthophonique*, regroupant des orthophonistes francophones. Le questionnaire a également été partagé par mail aux orthophonistes de notre connaissance.

Notre questionnaire est composé de trois parties. La première partie est commune aux deux mémoires et correspond aux informations générales concernant les orthophonistes : année d'obtention du diplôme, centre de formation, lieu et mode d'exercice. Nous cherchions à obtenir un échantillon représentatif parmi nos répondants. La deuxième partie comprend l'évaluation des compétences morphosyntaxiques en expression et concerne donc le mémoire de Marina GARCIA. La troisième partie, qui est la nôtre, concerne l'évaluation de ces mêmes compétences en réception : nous avons cherché à savoir si la morphosyntaxe en réception était évaluée et, si oui, comment. Nous avons également listé les tests et subtests que nous avons répertoriés durant notre étude afin de savoir s'ils étaient utilisés par les répondants.

Résultats

Cette partie regroupe les données récoltées au sein de la revue de la littérature, des outils et des données issues du questionnaire des pratiques professionnelles. Les résultats que nous décrivons ici sont synthétisés dans l'Annexe 1 pour la revue de la littérature et dans l'Annexe 2 pour les outils étudiés. Les Annexes 4 et 5 reprennent les données du questionnaire.

1. Synthèse des données issues de la revue de littérature

La recherche basée sur notre équation a abouti à 33 résultats. L'application des critères d'inclusion et d'exclusion décrits dans notre méthodologie a réduit notre recherche à huit résultats.

Nous décrivons ici les caractéristiques des participants retrouvées dans notre revue de la littérature ainsi que celles des épreuves morphosyntaxiques utilisées.

1.1. Caractéristiques des sujets

Les informations récoltées concernant les sujets de l'étude sont le nombre de participants, leur tranche d'âge, leur nationalité et leur langue parlée. Nous avons également renseigné leur profil : on retrouve des enfants contrôles, des enfants avec suspicion de trouble du langage oral, des enfants présentant déjà un diagnostic de TDL, des enfants TDL présentant également un TDA/H (Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité) et des enfants sourds avec implant cochléaire. L'âge des enfants varie entre 3.3 ans et 14.1 ans. Ainsi, les profils des sujets sont variés, tant par les langues parlées que par les âges.

Les données récoltées ont été répertoriées dans un tableau situé en Annexe 1 de ce mémoire.

1.2. Caractéristiques des épreuves morphosyntaxiques réceptives et des tâches utilisées

Les articles faisant partie de notre revue de la littérature concernent des enfants issus de différents pays ; aussi, les tests utilisés diffèrent d'un pays à l'autre et ne correspondent pas aux outils que nous retrouvons en France, et donc dans notre étude. C'est pourquoi les résultats qui nous intéressent dans notre revue de la littérature concernent le type de tâches retrouvées ainsi que leurs modalités de passation. Ces tâches sont répertoriées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1. Tâches retrouvées dans la littérature dans le cadre de l'évaluation de la morphosyntaxe réceptive.

<i>Tâches utilisées pour évaluer la morphosyntaxe en réception</i>	<i>Nombre d'études</i>
<i>Désignation d'images</i>	2
<i>Manipulation d'objets sur consigne orale</i>	1
<i>Appariement d'énoncés</i>	0
<i>Jugement de grammaticalité</i>	4
<i>Questionnaire à destination des proches</i>	2

Concernant les modalités de passation des différentes tâches, nous retrouvons les éléments suivants. Sur les 9 tâches répertoriées, 44.4 % sont des tâches de jugement de grammaticalité ; 22.2 % sont des tâches de désignation ; 22.2 % sont des questionnaires à destination des proches ; enfin, 11.1 % sont des tâches de manipulation d'objets sur consigne orale. Les tâches de jugement de grammaticalité comportent toutes des blocs de phrases soit grammaticalement correctes, soit grammaticalement incorrectes. L'épreuve se déroule sur l'ordinateur, les phrases sont présentées via un enregistrement audio et l'enfant doit décider si la phrase entendue est grammaticalement correcte ou non à l'aide de la souris d'ordinateur. Pour les deux tâches de désignation répertoriées, à l'écoute d'un énoncé, l'enfant doit sélectionner l'image lui correspondant parmi plusieurs. Pour la tâche de manipulation, à l'écoute d'un énoncé, l'enfant doit mettre en mouvement des objets selon ce qu'il a entendu.

2. Étude des outils et épreuves d'évaluation

À travers l'étude des outils et épreuves d'évaluation, nous visons à établir l'inventaire le plus complet possible des outils d'évaluation orthophonique francophones disponibles à la vente. Nous décrivons ici les outils permettant d'évaluer les compétences morphosyntaxiques réceptives que nous avons recensés. Nous avons réuni treize outils regroupant les critères d'inclusion que nous avons décrits dans notre méthodologie. Les tests sélectionnés sont les suivants : CELF-5 (Clinical Evaluation of Language Functions) (Wiig et al., 2019), CLÉA (Communiquer avec le langage oral, Lire, Écrire, Apprendre en utilisant ses compétences en langage oral et écrit) (Pasquet et al., 2014), E.CO.S.SE (Épreuve de COmpréhension Syntaxico-SÉmantique) (Lecocq, 1996), EVALEO 6-15 (batterie d'Évaluation du Langage Écrit et Oral) (Maeder et al., 2018), EVALO 2-6 (Évaluation du développement du Langage Oral) (Coquet et al., 2009), EXALANG 3-6, EXALANG 5-8, EXALANG 8-11, EXALANG 11-15 (Thibault et al., 2006-2012), L2MA2 (Langage oral, Langage écrit, Mémoire et Attention) (Chevrie-Muller et al., 2010), N-EEL (Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage) (Chevrie-Muller et Plaza, 2001), PÉLÉA (Protocole d'Évaluation du Langage Élaboré de l'Adolescent) (Boutard et al., 2011) et TCS-R (Test de Compréhension Syntaxique – Révisé) (Maeder, 2012). Nous avons exclu de notre sélection quatre outils qui comportaient une épreuve morphosyntaxique en réception, mais qui ne correspondaient pas à nos critères d'inclusion ; aussi, nous avons exclu un outil non disponible à la vente aujourd'hui (Kikou 3-8 (Boutard et Boucher, 2009)), les outils constituant une ancienne version d'un outil révisé aujourd'hui (EEL (Épreuves pour l'Examen du Langage) (Chevrie-Muller, 1975)) et TCS (Test de Compréhension Syntaxique) (Maeder, 2006)), ainsi qu'un outil de dépistage (ELO (Evaluation du Langage Oral) (Khomsi, 2001)).

Le tableau retrouvé en Annexe 2 comprend la liste des outils, par ordre alphabétique, ainsi que la tranche d'âge ciblée par le matériel, les noms et types d'épreuves retrouvées et les consignes de passation des tâches. La liste des outils exclus et les subtests concernant la morphosyntaxe réceptive retrouvés dans ces outils est également disponible dans cette même Annexe.

2.1. Caractéristiques de la population cible

Les épreuves morphosyntaxiques réceptives visent une population dont l'âge est compris entre 2;3 ans (EVALO 2-6) et 18 ans (PÉLÉA, TCS-R). Un outil présente plusieurs épreuves en fonction des tranches d'âge : on retrouve une épreuve « forme petits » (4-6 ans) et une autre « forme grands » (6-8 ans) pour la N-EEL. Les tests s'adressent aux enfants francophones.

2.2. Évaluation de la morphosyntaxe réceptive

Nous avons recensé dans le tableau ci-dessous le type de tâches retrouvé dans les subtests.

Tableau 2. Tâches retrouvées dans les outils francophones dans le cadre de l'évaluation de la morphosyntaxe réceptive.

<i>Tâches utilisées pour évaluer la morphosyntaxe en réception</i>	<i>Nombre de subtests (N)</i>	<i>Subtests en pourcentages (%)</i>
<i>Désignation d'images</i>	13	56.5 %
<i>Manipulation d'objets sur consigne orale</i>	5	21.7 %
<i>Jugement de grammaticalité</i>	3	13 %
<i>Appariement d'énoncés</i>	2	8.7 %

Ce tableau témoigne de la prédominance de l'épreuve de désignation d'images au sein des tests francophones. En effet, ils représentent environ 56.5 % des épreuves retrouvées ; environ 21.7 % sont des épreuves de manipulation d'objets sur consigne orale ; 13 % sont des épreuves de jugement de grammaticalité ; enfin, environ 8.7 % sont des épreuves d'appariement d'énoncés. Nous notons la différence de proportion des tâches entre l'étude des outils et la revue de la littérature. Le jugement de grammaticalité représente ici 13% des épreuves retrouvées, en opposition à 44.4 % des épreuves au sein de la revue de la littérature. La désignation constitue 56.5 % des épreuves des outils, contre 22.2 % dans la revue de la littérature. La manipulation d'objets sur consigne orale est plus homogène (21.7 % dans les outils contre 11.1 % dans la revue). En outre, la tâche d'appariement d'énoncés ne se retrouve pas dans les articles répertoriés dans notre revue.

3. Synthèse des données issues du questionnaire

Le questionnaire constitué avec Marina GARCIA nous a permis de dresser un état des lieux des pratiques professionnelles en ce qui concerne l'évaluation de la morphosyntaxe expressive et réceptive. Ainsi, 100 réponses complètes et 28 réponses partielles ont été récoltées ; nous avons fait le choix de n'inclure que les réponses complètes. Nous synthétiserons ici les données concernant les répondants ainsi que la partie du questionnaire relative à notre versant.

3.1. Caractéristiques des répondants

Concernant la formation initiale de nos répondants, 80% l'ont réalisée en France et 20% en Belgique. Ils exercent actuellement en Auvergne-Rhône-Alpes pour 14%, en Bourgogne-Franche-Comté pour 4%, en Bretagne pour 5%, en Centre-Val-de-Loire pour 1%, dans le Grand Est pour 4%, en Hauts-de-France pour 23%, en Ile-de-France pour 17%, en Normandie pour 4%, en Nouvelle-Aquitaine pour 6%, en Occitanie pour 6%, en Pays de la Loire pour 2%, en Provence-Alpes-Côte d'Azur pour 12% et à la Réunion pour 2%. Nous retrouvons 92% de répondants exerçant en libéral, 3% exerçant en salariat et 5% ayant une activité mixte. Nous observons ainsi des profils variés chez les répondants au questionnaire.

3.2. Évaluation de la morphosyntaxe en réception

À la question « Évaluez-vous les compétences morphosyntaxiques ? », 88% des répondants l'évaluent systématiquement, 11% l'évaluent souvent et 1% l'évaluent parfois.

Concernant notre versant réceptif, sur cent répondants, seule une personne n'évalue pas les compétences morphosyntaxiques en réception. Les types d'évaluation retrouvés sont les épreuves de batteries standardisées pour 96 %, une évaluation non standardisée pour 19 %, un questionnaire parental pour 16 % et un recueil des impressions qualitatives des parents (sans questionnaire établi) pour une personne.

À la question « Quel(s) questionnaire(s) utilisez-vous ? », parmi les seize répondants, nous retrouvons les questionnaires listés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. Questionnaires parentaux utilisés par les répondants, en pourcentages.

<i>Questionnaires parentaux utilisés par les répondants</i>	<i>Pourcentages (%)</i>
<i>EVALO 2-6</i>	5 %
<i>IDE (Inventaire du Développement de l'Enfant)</i>	4%
<i>QLIF 3-6 (Questionnaire sur le Langage et les Impacts Fonctionnels)</i>	3%
<i>CELF-5 : Échelle d'observation de la communication</i>	2%
<i>IFDC (Inventaire Français du Développement Communicatif)</i>	1%
<i>PABIQ (Questionnaire pour parents d'enfants bilingues)</i>	1%
<i>Questionnaire non standardisé (non spécifié)</i>	1%

À la question « Quels moyens utilisez-vous pour réaliser une évaluation non standardisée du langage réceptif ? », parmi dix-neuf personnes, dix-huit réalisent une analyse qualitative ; une personne crée des lignes de base sur certaines structures morphosyntaxiques ; une personne pose des questions à l'enfant pour « permettre de voir ce qu'il comprend », à travers un « jeu partagé avec des aides graduelles pour soutenir » ; et une personne évalue à travers des « questions aux parents + évaluation de la compréhension contextuelle en proposant des manipulations d'objets et consignes en contexte ». Un répondant fait part d'un test maison dans le cadre d'une déficience intellectuelle, mais les troubles non spécifiques ne représentant pas le sujet principal de ce mémoire, cette réponse n'est pas prise en compte.

Les outils cités dans notre questionnaire utilisés par les répondants sont regroupés dans le tableau ci-dessous, en pourcentages, ainsi qu'en Annexe 4 à travers un graphique. Les épreuves spécifiques à l'évaluation de la morphosyntaxe en réception dans chaque outil sont répertoriées dans un tableau en Annexe 5, ainsi que les autres épreuves au sein de ces mêmes outils, non répertoriées dans le questionnaire, mais utilisées par les orthophonistes pour évaluer la réception morphosyntaxique.

Tableau 4. Utilisation des outils intégrés dans notre étude par les répondants, en pourcentages.

<i>Outils</i>	<i>Pourcentages (%)</i>
<i>CELF-5</i>	4 %
<i>CLÉA</i>	5 %
<i>É.CO.S.SE</i>	17 %
<i>EVALÉO 6-15</i>	69 %
<i>EVALO 2-6</i>	62 %
<i>EXALANG 3-6</i>	27 %
<i>EXALANG 5-8</i>	20 %
<i>EXALANG 8-11</i>	22 %
<i>EXALANG 11-15</i>	21 %
<i>L2MA2</i>	7 %
<i>N-EEL</i>	6 %
<i>PÉLÉA</i>	11 %
<i>TCS-R</i>	10 %
<i>Aucun des tests listés ci-dessus</i>	1 %

À la question « Pour évaluer les compétences morphosyntaxiques réceptives, utilisez-vous des outils qui n'ont pas été cités dans ce questionnaire ? », 19 % des répondants ont répondu « Oui », et 77 % ont répondu « Non ». Trois des outils mentionnés font partie de la liste des outils exclus répertoriés en Annexe : l'ELO (Khomsi, 2001), qui est un test de dépistage, le TCS, qui est une version antérieure du TCS-R, et Kikou 3-8 (Boutard et Boucher, 2009), qui n'est plus édité. Un outil nous est inconnu (« O52 ») et un autre n'avait pas été pris en compte dans notre méthodologie (la « BILO » (Khomsi et al., 2007), que nous avons omise durant notre recensement).

À la question « Selon vous, quelle est la tâche la plus pertinente pour évaluer la morphosyntaxe en réception ? », 45 % des répondants ont choisi la désignation d'images correspondant à des énoncés entendus, 44 % ont choisi la manipulation d'objets sur consigne orale, 6 % ont choisi l'appariement d'énoncés et 4 % ont choisi le jugement de grammaticalité.

Les répondants avaient la possibilité de laisser un commentaire à la fin du questionnaire. Un répondant écrit que « concernant l'évaluation de la réception morphosyntaxique, j'estime qu'une manipulation d'objets est davantage pertinente qu'une désignation d'images car + concrète, cependant si le patient est semi-coopératif, l'interprétation est plus difficile (biais de « jeu ») ». Par ailleurs, un répondant ajoute que « certaines épreuves sélectionnées dans le questionnaire ne sont pas faites si le niveau est trop bas. Ce sont des compléments en cas de doute. ». Concernant la tâche la plus pertinente, on retrouve un répondant qui aurait « aimé pouvoir cocher désignation d'images et manipulation d'objets car cela dépend de l'âge, du patient et des troubles comorbides. Le jugement morphosyntaxique n'est pas une épreuve de compréhension à proprement parler. ». Un répondant précise que « plusieurs tâches différentes sont nécessaires pour une évaluation fiable ». On retrouve également une question : « Enfin, vous citez la compréhension de récit pour un des EXALANG mais pas pour la CELF. Un choix délibéré ? ».

Discussion

Cette partie aura pour but de mettre en regard les données récoltées dans la revue de la littérature, les outils d'évaluation et le questionnaire concernant l'évaluation de la morphosyntaxe en réception. L'analyse de ces données nous permettra d'élaborer des recommandations à destination des professionnels à propos des modalités d'évaluation de la morphosyntaxe réceptive dans le cadre du diagnostic de trouble du langage oral.

1. L'évaluation de la morphosyntaxe réceptive

Il s'agira d'abord d'étudier la terminologie employée concernant les troubles du langage oral et les tâches employées dans le cadre de l'évaluation standardisée, avant d'aborder les modalités de passation des épreuves morphosyntaxiques en réception afin de permettre le choix d'outils et de tâches adaptées. L'analyse de ces données nous amènera à définir la spécificité des épreuves retrouvées au sein des outils et dans la pratique orthophonique.

1.1. Terminologie employée concernant le trouble du langage oral et la morphosyntaxe réceptive

1.1.1. Terminologie concernant le trouble du langage oral

Notre étude concerne les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe dans le cadre du diagnostic de trouble du langage oral ; nous retrouvons un flou terminologique autour de ce terme que nous évoquons dans notre contexte théorique. À ce titre, le consensus multidisciplinaire et multinational CATALISE a été établi visant à une identification de critères diagnostiques communs. Ces derniers sont basés sur l'aspect fonctionnel du trouble langagier, que nous évoquons également dans notre contexte théorique (Bishop et al., 2016). Ce consensus se retrouve dans notre revue de littérature : le terme TDL est en effet employé dans tous les articles de notre revue. Le flou terminologique concernant la terminologie employée dans les troubles du langage oral tend donc à disparaître.

1.1.2. Terminologie concernant les tâches retrouvées dans les épreuves

Les différences terminologiques se retrouvent également dans le nom des subtests que nous avons répertoriés. Au sein des épreuves d'évaluation de la morphosyntaxe réceptive, nous retrouvons majoritairement des tâches de désignation d'images, dont les noms varient selon les outils. Dans la plupart des tests, le titre de ces subtests comporte le terme « Compréhension » (Cf. Annexe 2) mais le domaine concerné varie selon les tests : nous retrouvons ainsi la compréhension « syntaxique », « morphosyntaxique », « de phrases », « d'énoncés », « de récit », « des consignes et concepts », « d'incongruïtés » et « de métaphores, métonymies, périphrases ». Ces titres sous-entendent l'évaluation d'autres compétences que nous aborderons dans la partie 1.4.

1.2. Modalités d'évaluation et de passation des épreuves

Dans notre contexte théorique, nous évoquons les modalités d'évaluation envisagées par Coquet (2013). La première est l'observation, la deuxième est la situation contrainte de test, et la troisième est la référence à des points de repère développementaux.

Notre revue de la littérature apporte peu d'éléments concernant ces modalités d'évaluation. D'abord, nous retrouvons peu d'articles abordant la morphosyntaxe en réception. Ensuite, la méthodologie employée dans les études est principalement celle de l'évaluation standardisée, à travers la situation contrainte de test ; les articles reflètent l'étude de marqueurs morphosyntaxiques précis, à travers les tâches de jugement de grammaticalité et de désignation d'images, afin de mettre en évidence un déficit morphosyntaxique en réception. Nous ne retrouvons pas d'éléments concernant l'évaluation non standardisée, à l'exception de la Children's Communication Checklist (CCC-2) (Bishop, 2003), questionnaire à destination des proches, ni concernant l'observation.

Si l'évaluation non standardisée de la morphosyntaxe en réception ne se retrouve pas dans notre revue de littérature, elle est néanmoins réalisée par 19% des répondants au questionnaire. Parmi eux, 18% effectuent une analyse qualitative de la morphosyntaxe réceptive. Certains précisent la façon dont cette évaluation est faite : on retrouve le jeu partagé dans le but de voir ce que comprend l'enfant, à travers des questions posées par l'orthophoniste. On relève également l'évaluation de la compréhension contextuelle à travers la manipulation d'objets en situation libre.

L'étude des outils d'évaluation nous a permis de relever les consignes de passation des différentes tâches morphosyntaxiques dans le cadre de l'évaluation standardisée (voir Annexe 2). À propos de la tâche de désignation, les modalités de passation sont les mêmes pour toutes les épreuves répertoriées : à l'écoute d'un énoncé produit par l'examineur, l'enfant doit choisir une image parmi plusieurs propositions. La tâche de manipulation d'objets sur consigne orale varie en fonction des outils : la consigne est donnée oralement, soit par l'examineur, soit par la plateforme numérique du test ; la manipulation est réalisée à l'aide d'objets et de figurines, excepté pour une épreuve où la manipulation se fait sur l'ordinateur à l'aide de la souris (EXALANG 5-8) et pour une autre où l'enfant manipule des cartes (TCS-R). Pour la tâche d'appariement d'énoncés, l'examineur énonce une phrase cible que l'enfant doit maintenir en mémoire, puis il énonce deux autres phrases pour lesquelles l'enfant doit déterminer si le sens est identique à la phrase cible. Pour la tâche de jugement de grammaticalité, l'enfant doit juger si les phrases présentées oralement sont grammaticalement correctes.

Les modalités d'évaluation mentionnées ci-dessus ont pour but de développer les critères de choix des outils et des épreuves que nous décrivons ci-dessous.

1.3. Choix des outils et épreuves

Nous aborderons ici les critères de choix des outils d'évaluation et les caractéristiques de leurs tâches.

1.3.1. Choix des outils

Lors de notre recrutement d'outils, nous avons rencontré des difficultés quant à la sélection des critères d'inclusion et d'exclusion des tests. L'un d'entre eux était la sélection exclusive d'outils à visée diagnostique (voir la liste des outils exclus en Annexe 2). L'outil ELO (Khomsi, 2001) présentait une tâche de désignation similaire à celle de certains outils sélectionnés, mais nous l'avons exclu car il est décrit comme un test de dépistage. Les réponses au questionnaire reflètent un décalage de la description de cet outil avec la pratique orthophonique : si 77% des répondants utilisent uniquement les outils présents dans notre questionnaire, 19% utilisent des outils que nous avons exclus dans le but d'un diagnostic de trouble du langage oral, dont l'outil de dépistage ELO pour 10% des répondants, avec l'épreuve « Compréhension de phrases ». Par ailleurs, les critères d'exclusion concernaient également les outils n'étant plus édités, aussi Kikou 3-8 (Boutard et Boucher, 2009) n'a-t-il pas été retenu dans notre étude ; dans notre questionnaire, on le retrouve utilisé par 7% des orthophonistes. Pour ces raisons, la sélection des meilleurs outils de diagnostic peut être difficile pour les professionnels.

Si les outils sélectionnés sont adaptés à l'évaluation de la morphosyntaxe en réception, une problématique se pose concernant le choix des épreuves adéquates.

1.3.2. Choix des tâches évaluant la morphosyntaxe réceptive

Dans notre méthodologie, nous avons répertorié les épreuves créées dans le but d'évaluer la morphosyntaxe en réception. L'organisation des épreuves au sein des outils d'évaluation et la comparaison que nous avons effectuée entre ces outils (voir Annexe 2) mettent en évidence des différences entre les épreuves, tant au niveau de leur nombre que de leurs catégorisations, bien distinctes selon les domaines langagiers évalués. Au sein des batteries sélectionnées, nous retrouvons entre une et trois épreuves destinées à l'évaluation de la morphosyntaxe réceptive. Les batteries ne

comportant qu'une seule épreuve morphosyntaxique contiennent toutes une tâche de désignation d'images, à l'exception des batteries EVALO 2-6 et EVALÉO 6-15 (manipulation d'objets sur consigne orale) et de la batterie EXALANG 11-15 (jugement de grammaticalité à travers une tâche de désignation). Le manuel de la batterie ne rend pas compte d'explications quant au choix de cette tâche. Il convient d'ajouter que cette batterie visant de grands enfants/adolescents, nous pouvons émettre l'hypothèse que la non clarté de la tâche est due au souhait d'une passation écologique. Parmi les batteries comportant deux épreuves morphosyntaxiques, on retrouve trois batteries contenant deux tâches similaires : CLÉA, EXALANG 3-6 et PÉLÉA (tâches de désignation). Parmi les outils comportant trois épreuves, on retrouve une batterie comportant deux tâches similaires parmi les trois (EXALANG 8-11 avec deux tâches de désignation et une tâche de jugement de grammaticalité) ; les deux autres outils contiennent trois tâches différentes : EXALANG 5-8 (désignation, manipulation et jugement de grammaticalité) et TCS-R (désignation, appariement d'énoncés et manipulation de cartes sur consigne orale). Les outils comportant plusieurs tâches similaires ne rendent pas compte de ce choix dans leur manuel. Nos questionnements concernant la catégorisation des épreuves au sein des outils se retrouvent dans la pratique orthophonique, comme en témoigne un répondant, qui nous demande si l'épreuve de compréhension de récit au sein de la CELF-5, qui n'est pas classée comme une épreuve évaluant la réception morphosyntaxique dans cet outil, a été exclue de notre sélection en raison d'un choix délibéré de notre part, alors que l'épreuve de compréhension de récit d'EXALANG 3-6, 5-8 et 8-11 est elle-même classée par ces outils comme une épreuve évaluant la morphosyntaxe réceptive.

Concernant les tâches retrouvées dans la pratique, les résultats de la revue de la littérature ne vont pas dans le sens des réponses au questionnaire. En effet, la tâche principalement retrouvée dans la littérature est celle du jugement de grammaticalité. Dans les résultats obtenus au questionnaire, nous avons constaté que la désignation d'images (pour 45% des répondants) et la manipulation d'objets sur consigne orale (pour 44% des répondants) étaient les deux épreuves considérées par les orthophonistes comme les plus pures pour évaluer la morphosyntaxe en réception. Parmi les répondants, 6% ont choisi l'appariement d'énoncés, qui ne figure pas dans notre revue de la littérature, et 4% ont choisi le jugement de grammaticalité, tâche la plus citée dans les articles que nous avons étudiés. Toutefois, au vu du nombre restreint d'articles au sein de notre revue, ces éléments peuvent être nuancés. Par ailleurs, des orthophonistes ont apporté des commentaires à ce sujet dans notre questionnaire : un orthophoniste considère que « le jugement morphosyntaxique n'est pas une épreuve de compréhension à proprement parler ». Le jugement de grammaticalité relèverait donc d'une réflexion métasyntaxique, et dès lors n'évaluerait pas la morphosyntaxe réceptive. Cela s'observe au sein de certains outils : par exemple, EVALO 2-6 et EVALÉO 6-15 comportent une épreuve de jugement de grammaticalité au sein d'un module (« Métasyntaxe » pour le premier, « Jugement de grammaticalité et reformulation – CP-3^e » pour le second). Nous remarquons de plus une presque égalité entre la désignation d'images et la manipulation d'objets sur consigne orale dans le choix de la tâche la plus pure pour évaluer la morphosyntaxe en réception. Nous avons vu précédemment que ces deux tâches sont celles qu'on retrouve le plus dans les outils.

Si la sélection des tâches évaluant la morphosyntaxe réceptive doit tenir compte de ce que nous retrouvons dans les outils et dans la pratique, d'autres éléments sont à prendre en considération, notamment les caractéristiques spécifiques de l'enfant évalué. C'est ce que nous retrouvons dans un commentaire en réponse à notre questionnaire : selon un répondant, le choix de la tâche peut dépendre de caractéristiques spécifiques à l'enfant, telles que son âge, ses comorbidités ou son niveau de coopération. Nous aborderons ce sujet dans les recommandations.

Ainsi, le choix des épreuves les plus pertinentes pour évaluer la morphosyntaxe réceptive peut s'avérer difficile non seulement en raison des divergences présentées par les tests répertoriés dans notre étude, mais aussi en raison des tâches retrouvées dans les outils, qui diffèrent tant au niveau du nombre que de leur variété, en prenant en compte le profil de l'enfant. Cette variété de paramètres nous amène à nous interroger sur le caractère spécifique des épreuves créées pour évaluer la morphosyntaxe en réception.

1.4. Spécificité des tâches morphosyntaxiques

Dans notre contexte théorique, nous nous sommes questionnés sur le degré d'autonomie de la morphosyntaxe réceptive par rapport aux autres domaines du langage. L'étude des outils nous permet de constater que certaines tâches font appel à d'autres compétences. On retrouve par exemple des épreuves faisant appel à des compétences lexicales. Par exemple, la tâche de désignation implique la connaissance du lexique des items proposés dans l'épreuve et interfère donc avec les compétences morphosyntaxiques. De la même manière, la manipulation d'objets implique la connaissance de leur nom. D'autres tâches impliquent la compréhension de récit (ex. EXALANG 3-6, 5-8, 8-11). En outre, pour les enfants plus grands, les épreuves de la batterie PÉLÉA, « Compréhension de métaphores, métonymies, périphrases » et « Compréhension d'incongruités », impliquent des habiletés métalinguistiques, notamment la maîtrise des inférences. Enfin, la tâche de jugement de grammaticalité relève en partie d'une réflexion métalinguistique et non purement morphosyntaxique. À ce sujet, nous avons développé dans la partie précédente la classification des types de tâches selon les batteries, notamment le jugement de grammaticalité, classé, selon les outils, comme une tâche évaluant spécifiquement la morphosyntaxe en réception ou comme une épreuve complémentaire. Les outils dans lesquels le jugement de grammaticalité fait partie de l'évaluation de la morphosyntaxe réceptive sont EXALANG 5-8, EXALANG 8-11 et EXALANG 11-15. L'épreuve de jugement de grammaticalité retrouvée dans d'autres tests (EVALÉO 6-15, EVALO 2-6) n'est pas considérée comme évaluant la morphosyntaxe réceptive, mais comme une épreuve de métalinguistique (module « Métasyntaxe »). On la retrouve néanmoins utilisée dans ce but dans la pratique (voir Annexe 5).

En dépit de ces classifications différentes, le caractère commun de ces épreuves est l'évaluation de la compréhension. Selon le titre des épreuves répertoriées dans le cadre de ce mémoire, la compréhension de l'enfant ne relève pas uniquement de la morphosyntaxe. La variété des épreuves nous permet d'émettre l'hypothèse que des compétences autres que celles morphosyntaxiques sont évaluées dans le cadre des épreuves ciblant pourtant la morphosyntaxe réceptive spécifiquement. Autrement dit, il n'est pas possible d'affirmer que les épreuves recensées dans cette étude évaluent purement et spécifiquement la morphosyntaxe en réception.

Dans cette première partie de discussion, nous rencontrons des zones d'incertitude concernant la présence d'autres domaines du langage au sein des épreuves ciblant la réception morphosyntaxique, suggérant que les épreuves manquent de spécificité au sein des outils. En outre, dans la pratique, les orthophonistes utilisent parfois des épreuves autres que celles créées dans le but d'évaluer la morphosyntaxe réceptive pour compléter l'évaluation morphosyntaxique.

2. Recommandations à destination des orthophonistes

Nous avons élaboré nos recommandations en regard des résultats de notre revue de littérature, des outils et tâches inventoriés et des retours de la part des orthophonistes dans le questionnaire. Ces recommandations sont récapitulées au sein d'un visuel en Annexe 6.

2.1. Recommandations concernant l'évaluation non standardisée

Nous avons pu voir qu'objectiver un déficit de compréhension implique une évaluation mixte ; il est donc nécessaire, parallèlement à la conduite de tests standardisés, de réaliser une évaluation qualitative.

Concernant les jeunes enfants, en accord avec les données récoltées dans le questionnaire, nous recommanderons une évaluation non standardisée comportant deux aspects : la réalisation d'un questionnaire parental ainsi qu'une analyse qualitative de l'orthophoniste. Le jeune enfant ne pouvant pas exprimer ses difficultés de compréhension, une analyse qualitative approfondie est importante. D'abord, la conduite d'une anamnèse détaillée concernant la compréhension de l'enfant, ainsi que la réalisation de questionnaires parentaux (voir la liste des questionnaires utilisés par les répondants dans le Tableau 3) pour compléter l'anamnèse, a pour but d'établir le profil de l'enfant dans son quotidien et d'analyser son développement langagier en référence à des repères développementaux. Ensuite, nous conseillons des échanges autour du jeu partagé afin d'évaluer la compréhension de l'enfant en contexte : cela peut se traduire par des questions posées à l'enfant, pour savoir ce qu'il comprend, ou par de la manipulation d'objets, comme l'indiquent les répondants du questionnaire dont les commentaires figurent dans les résultats de notre étude. Selon la littérature, l'évaluation de la morphosyntaxe en réception comme en expression concerne la morphologie flexionnelle verbale et les temps du passé (Maillart et Schelstraete, 2003, 2005, citées par Macchi et Schelstraete, 2012), les marques de genre (Parisse et Maillart, 2004, cités par Macchi et Schelstraete, 2012), la compréhension de phrases longues, les énoncés aux structures non canoniques et complexes, les énoncés comportant une proposition relative objet, un pronom interrogatif, les référents pronominaux, etc. Nous rappelons en outre la corrélation retrouvée entre les versants réceptif et expressif, abordée dans notre contexte théorique ; il convient ainsi d'analyser la production des morphèmes grammaticaux, notamment les marques de genre. Chez les enfants présentant un trouble du langage oral, on retrouve en effet des difficultés à comprendre les morphèmes grammaticaux qu'ils ne produisent pas (Leclercq et Leroy, dans Maillart et Schelstraete, 2012). C'est pourquoi la réalisation de lignes de base concernant les structures morphosyntaxiques produites par l'enfant peut être pertinente, comme le précise un orthophoniste dans le questionnaire ; nous recommandons alors de confronter les données de l'évaluation de la morphosyntaxe expressive avec celles de la morphosyntaxe réceptive.

2.2. Recommandations concernant l'évaluation standardisée

Dans le cadre du bilan de langage oral, nous conseillons aux orthophonistes d'évaluer la morphosyntaxe en réception en utilisant plusieurs tâches différentes parmi la désignation d'images, la manipulation d'objets sur consigne orale, l'appariement d'énoncés et le jugement de grammaticalité. Nous avons établi nos recommandations en fonction de l'âge des patients, à partir des résultats retrouvés dans l'analyse des outils (voir Annexe 2) et dans les pratiques professionnelles (voir Annexes 4 et 5).

Pour l'évaluation des jeunes enfants (dont l'âge est inférieur à six ans), nous conseillons la passation d'une épreuve de désignation d'images ainsi qu'une épreuve de manipulation d'objets sur consigne orale. Nous conseillons deux tâches différentes en raison des retours du questionnaire, où il est considéré que « plusieurs tâches sont nécessaires pour une évaluation fiable », les résultats dépendant de caractéristiques propres au patient, telles que son comportement, son niveau de compréhension, ses comorbidités s'il en présente ; en outre, un répondant considère que la

manipulation d'objets est plus concrète qu'une désignation d'images, mais l'interprétation des résultats de l'épreuve est difficile si la coopérativité du patient est restreinte.

Pour l'évaluation des enfants scolarisés (entre six et onze ans), nous recommandons également la passation des tâches de désignation d'images et de manipulation d'objets sur consigne orale. Une tâche de jugement de grammaticalité peut être passée à partir de cinq ans selon les outils (cinq ans pour EXALANG 5-8, huit ans pour EXALANG 8-11, à partir du CP pour EVALÉO 6-15 ; elle est également présente dans EVALO 2-6 sous le nom « Métasyntaxe », mais la batterie ne précise pas l'âge à partir duquel cette épreuve peut être passée). Nous conseillerons la passation de cette tâche pour son caractère spécifique et son emploi fréquent retrouvé dans la littérature internationale, bien qu'elle ne soit pas considérée comme une épreuve purement morphosyntaxique selon les outils et les répondants. Nous recommanderons de l'évaluer si les capacités métalinguistiques de l'enfant le permettent. À partir de neuf ans, nous suggérerons également l'emploi de la tâche d'appariement d'énoncés, bien qu'elle ne figure que dans peu d'outils (dans notre étude, nous la retrouvons dans EVALÉO 6-15 et dans le TCS-R).

Enfin, peu d'outils existent pour évaluer la réception morphosyntaxique chez les grands enfants et adolescents (enseignement secondaire), avec des tâches aux limites moins clairement définies que pour les épreuves concernant les enfants plus jeunes. Il convient de réaliser l'évaluation de l'adolescent en ayant conscience de l'intrication d'autres compétences que celles de la pure réception morphosyntaxique, dans le cadre d'une passation à visée écologique. Selon les outils concernant cette tranche d'âge, nous retrouvons la tâche d'appariement d'énoncés (EVALÉO 6-15, TCS-R), mais également de la désignation (d'images pour la CELF-5, CLÉA, l'E.CO.S.SE et le TCS-R, de mots pour EXALANG 11-15, de définitions et d'explications pour PÉLÉA), de la manipulation de cartes sur consigne orale (uniquement pour le TCS-R) et du jugement de grammaticalité (EXALANG 11-15, tâche également présente dans EVALÉO 6-15 dans la catégorie « Métalinguistique / Morphosyntaxe »). Cette dernière permettra d'évaluer spécifiquement la grammaire dans une tranche d'âge où la conscience syntaxique est développée.

Faisant suite à notre réflexion sur la spécificité des tâches morphosyntaxiques dans la première partie de la discussion, et en cas de déficit morphosyntaxique réceptif non objectivé par les épreuves, nous recommandons enfin la passation d'épreuves complémentaires, ne réunissant pas les deux critères « morphosyntaxe » et « réception ». Aussi, des épreuves évaluant la morphosyntaxe ainsi que d'autres compétences (la tâche de jugement de grammaticalité) et des épreuves évaluant la compréhension mais pas la morphosyntaxe (à l'instar d'EVALÉO 6-15 avec l'épreuve « Compréhension orale de paragraphes ») pourront être passées.

Afin d'aider les professionnels, nous leur suggérons de consulter l'Annexe 2 de ce mémoire répertoriant les différents types de tâches au sein de chaque outil recensé, ainsi que les tranches d'âge selon les outils. L'Annexe 5 propose les tâches et outils utilisés dans la pratique pour compléter l'évaluation à travers les critères mentionnés ci-dessus (compréhension uniquement, métalinguistique, etc.).

3. Limites de notre étude

Notre étude présente plusieurs limites. La première concerne les informations disponibles dans la littérature et ainsi le nombre d'articles présents dans notre méthodologie. Notre revue témoigne du manque de données concernant les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en réception : l'application des critères d'inclusion que nous avons prédéfinis a réduit notre sélection à huit articles. La représentativité des résultats obtenus peut donc être questionnée.

La deuxième limite est retrouvée dans le questionnaire, où on note un flou concernant l'évaluation non standardisée, nuisant à la clarté des réponses, à travers les deux questions que nous avons définies. Dans une première question, nous avons distingué l'évaluation non standardisée des questionnaires parentaux ; la deuxième relève des moyens utilisés pour l'évaluation non standardisée de la morphosyntaxe réceptive. Une liste de questionnaires a été établie par les répondants, chacun concernant le développement de l'enfant en référence à des points de repères développementaux. Nous constatons à travers les réponses que les données se croisent entre ces deux questions. Par exemple, à la question « Quel(s) moyen(s) utilisez-vous pour réaliser une évaluation non standardisée du langage réceptif ? », un répondant écrit « questions aux parents » ; à la question « Quel(s) questionnaire(s) utilisez-vous ? », un répondant écrit « questionnaire non standardisé » : l'évaluation non standardisée manque donc de précision dans notre questionnaire.

La troisième limite est que nous n'avons pas pris en compte le profil de l'enfant dans le choix des épreuves. Ces dernières ont été listées dans le questionnaire, mais elles ne sont pas toutes systématiquement utilisées par les orthophonistes en fonction de l'enfant, notamment en regard de son âge, de ses comorbidités et de son comportement. Cette limite a été évoquée par trois répondants. Il aurait été intéressant d'intégrer au questionnaire des tranches d'âge d'utilisation des épreuves, ainsi que la possibilité de répondre qualitativement à chaque subtest coché (ex. « épreuve Y passée seulement si score pathologique à l'épreuve X »). Ces informations supplémentaires permettraient de préciser la nature des tâches utilisées en fonction des variables propres au patient.

4. Bilan et perspectives

En premier lieu, il serait intéressant d'élargir les recherches concernant les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe réceptive en explorant d'autres bases de données que PubMed, et ainsi récolter davantage d'éléments concernant la compréhension morphosyntaxique. De plus, une étude pourrait s'intéresser aux variables psycholinguistiques contenues dans les outils, afin d'analyser les morphèmes grammaticaux et structures syntaxiques ciblés par les épreuves. En outre, analyser les variables permettrait de voir si des compétences autres que la morphosyntaxe réceptive sont évaluées. Des articles sont retrouvés dans la littérature à propos de la nature de ces variables (Leclercq et Leroy, dans Maillart et Schelstraete, 2012). Pour compléter l'étude des tâches utilisées dans le cadre de cette évaluation, il pourrait également être intéressant de s'intéresser aux outils étrangers et de répertorier les tâches employées ainsi que les variables psycholinguistiques sélectionnées par les créateurs de tests. Les pratiques professionnelles pourraient également faire l'objet d'un élargissement à d'autres pays. D'autre part, les orthophonistes pourraient être interrogés non seulement au sujet des variables psycholinguistiques, mais aussi à propos des tâches les plus pertinentes en fonction du profil de l'enfant, comme nous l'avons mentionné plus haut dans les limites de notre étude. De telles études viseraient ainsi à élaborer des critères précis définissant les tâches les plus adéquates pour évaluer la morphosyntaxe en réception.

Dans ce mémoire, nous avons répertorié les outils francophones disponibles à la vente en Annexe 2, les outils utilisés dans la pratique, en pourcentages, en Annexe 3, ainsi que les subtests employés, en pourcentages, en Annexes 4 et 5. Nous avons également établi des recommandations représentées sur le visuel situé en Annexe 6. Ces documents pourraient éventuellement servir d'appui dans le cadre de la création d'un outil complet ciblant spécifiquement l'évaluation de la morphosyntaxe réceptive dans le cadre du bilan de langage oral, en prenant en compte le profil des patients, dont les différentes tranches d'âge, dans le choix des tâches les plus pertinentes.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'établir des recommandations professionnelles concernant les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en réception dans le bilan de langage oral. Dans un premier temps, nous avons réalisé une revue de la littérature afin d'étudier les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en réception dans le milieu de la recherche. Nous avons effectué nos recherches sur la base de données PubMed et avons sélectionné huit articles correspondant à nos critères d'inclusion. Les tâches retrouvées sont le jugement de grammaticalité pour la majorité des études, la désignation d'images et la manipulation d'objets sur consigne orale. Dans un deuxième temps, nous avons établi une liste des outils francophones disponibles à la vente comportant une ou des épreuves évaluant la morphosyntaxe réceptive. Notre liste comporte treize outils et inclut les subtests retrouvés dans chaque test et le type de tâches retrouvées. Nous avons confronté ces données à celles de la revue de la littérature, pour constater que les tâches les plus retrouvées dans les outils ne sont pas celles retrouvées dans notre revue. Nous avons également noté que les batteries présentant plusieurs épreuves morphosyntaxiques ne proposaient pas nécessairement plusieurs tâches différentes et qu'ainsi, il peut être nécessaire d'explorer plusieurs outils pour réaliser l'évaluation la plus exhaustive possible. Enfin, pour compléter notre étude, nous avons cherché à établir un état des lieux des pratiques professionnelles concernant les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe réceptive dans le cadre de l'évaluation du langage oral, à travers la diffusion d'un questionnaire à destination des orthophonistes. Nous avons obtenu cent réponses. Les orthophonistes ont pu indiquer les outils et tâches qu'ils utilisaient et les commentaires fournis par certains répondants nous ont permis d'appréhender les difficultés retrouvées dans la pratique concernant l'évaluation de ces modalités. Ces questionnements ont complété les interrogations que nous avons eues dans le cadre de notre étude. Sur la base des données récoltées dans notre revue de la littérature ainsi que dans l'étude des outils francophones existant et étant utilisés dans la pratique professionnelle, nous avons pu élaborer des recommandations concernant les modalités d'évaluation de la morphosyntaxe en réception dans le cadre du diagnostic de trouble du langage oral.

Bibliographie

- Albudoor, N., & Peña, E. D. (2022). Identifying Language Disorder in Bilingual Children Using Automatic Speech Recognition. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 65(7), 2648-2661.
- Avenet, S., Lemaitre, M. P., & Vallée, L. (2014). Troubles spécifiques du langage oral : Spécificité et limites étiopathogéniques. *ANAE*, 26(2), 149-158.
- Bassano, D., Eme, E., & Champaud, C. (2005). A naturalistic study on early lexical development: General processes and inter-individual variations in French children. *First Language*, 25(1), 67-101.
- Benassi, E., Boria, S., Berghenti, M. T., Camia, M., Scorza, M., & Cossu, G. (2021). Morpho-Syntactic Deficit in Children with Cochlear Implant: Consequence of Hearing Loss or Concomitant Impairment to the Language System? *International Journal Of Environmental Research And Public Health/International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(18), 9475. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189475>
- Bishop, D., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in children. *PLOS One*, 11(7).
- Boutard, C., & Bouchet, M. (2009). *Kikou 3-8. Protocole d'Évaluation Compréhension Syntaxique et Narrative chez l'enfant de 3 à 8 ans 11 mois*. OrthoÉdition.
- Boutard, C., Charlois, A.-L., Guillon, A. (2011). *PÉLÉA. Protocole d'Évaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent*. OrthoÉdition.
- Bruinsma, G., Wijnen, F., & Gerrits, E. (2022). Language gains in 4–6-year-old children with developmental language disorder and the relation with language profile, severity, multilingualism and non-verbal cognition. *International Journal Of Language And Communication Disorders*, 58(3), 765-785.
- Calder, S. D., Visentin, D., Claessen, M., Hollingsworth, L., Ebbels, S., Smith-Lock, K., & Leitão, S. (2023). The grammaticality judgement of inflectional morphology in children with and without Developmental Language Disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1-16.
- Chevrie-Muller, C. (1996). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. (Masson).
- Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. (2001). *N-EEL. Nouvelles Épreuves pour l'Examen du langage*. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- Chevrie-Muller, C. (2007). Troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) – « Dysphasies de développement ». *Le Langage de L'enfant. Aspects Normaux et Pathologiques*, 361-419.
- Chevrie-Muller, C., & Maillart, C. (2009). L'évaluation de la morphosyntaxe chez des enfants d'âge scolaire (7-12 ans): Les épreuves issues de la batterie L2MA-2. *Rééducation orthophonique*, 238, 101-115.
- Chevrie-Muller, C., Maillart, C., Simon, A. M., & Fournier, S. (2010). *L2MA2. Langage oral, langage écrit, mémoire, attention*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).

- Courteau, É., Loignon, G., Steinhauer, K., & Royle, P. (2023). Identifying Linguistic Markers of French-Speaking Teenagers With Developmental Language Disorder : Which Tasks Matter ? *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 66(1), 221-238.
- Coquet et al. (2009). *EVALO 2-6. Évaluation du développement du Langage Oral 2-6 ans*. Ortho Édition.
- Coquet, F. (2013). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent—Pistes pour l'évaluation* (OrthoÉdition).
- Duyme, M., Capron, C., & Zorman, M. (2010). L'Inventaire du Développement de l'Enfant (IDE) : manuel d'utilisation. *Devenir*, Vol. 22(1), 27-50.
- Fortin, J. L. (1995). Gérard, C.-L. (1993). L'enfant dysphasique. Bruxelles : De Boeck Université. *Revue des Sciences de L'éducation*, 21(2), 418.
- Gayraud, F., & Kern, S. (2018). *IFDC (Inventaire Français du Développement Communicatif)*. Les Éditions de la Cigale.
- Guillon, A. (2006). *Les troubles des apprentissages à l'adolescence. Entretiens d'Orthophonie - L'adolescent*. (Expansion Formations et Editions).
- Haebig, E., Sterling, A., & Hoover, J. R. (2016). Examining the Language Phenotype in Children With Typical Development, Specific Language Impairment, and Fragile X Syndrome. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 59(5), 1046-1058.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1998). The Origins of Grammar : Evidence from Early Language Comprehension. *Language*, 74(3), 679.
- Kail, M. (1999). La compréhension précoce du langage oral : enjeux développementaux. *Ipsen*, 3, 127-146.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition du langage*. (Presses Universitaires de France).
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J. D., Berthoud, I., Davies, M., Howlin, P., & Udwin, O. (1997). Language and Williams Syndrome : How Intact Is « Intact » ? *Child Development*, 68(2), 246.
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant*. (De Boeck supérieur).
- Khomsî, A. (2001). *ELO. Évaluation du Langage Oral*. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- Ladányi, E., Lukács, Á., & Gervain, J. (2021). Does rhythmic priming improve grammatical processing in Hungarian-speaking children with and without developmental language disorder ? *Developmental Science*, 24(6).
- Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., & Touzin, M. (2018). *EVALEO 6-15. Évaluation du langage écrit et du langage oral 6-15 ans*. Ortho Édition.
- Lecocq. (1996). *E.CO.S.SE. Épreuve de COmpréhension Syntaxico-SEmantique*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Le Ny, J. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. (Odile Jacob).
- Leonard, L.B. (1998, 2000). *Children with specific language impairment*. (MIT Press).
- Maeder, C. (2012). *TCS-R. Test de Compréhension Syntaxique – Révisé*. OrthoÉdition.

- Maillart, C. & Schelstraete, M.-A. (2012). *Les dysphasies : De l'évaluation à la rééducation*. (Elsevier Masson).
- Maillart, C. (2022). Introduction. Le trouble développemental du langage : enjeux actuels. *Enfance*, N° 1(1), 5-23.
- Marcus, G., Vijayan, S., Bandi Rao, S., Vishton, P. (1999). Rule-learning in seven-month-old infants. *Science*, 283, 77-80.
- Mazeau, M. (2020). *Les troubles du langage oral chez l'enfant*. (Éditions Sciences Humaines).
- Normand, M. L., & Clouard, C. (2014b). De nouveaux outils pour l'évaluation de la parole, du langage et de la communication chez le jeune enfant. *Contraste*, N° 39(1), 161-180.
- Parks, K. M., Hannah, K. E., Moreau, C., Brainin, L., & Joanisse, M. F. (2023). Language abilities in children and adolescents with DLD and ADHD: A scoping review. *Journal Of Communication Disorders*, 106, 106-381.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance*, 56(1), 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. (2009). La morphosyntaxe : qu'est-ce qu'est ? Application au cas de la langue française. *Rééducation orthophonique*, 47(238), 7-20
- Pasquet, F., Parbeau-Gueno, A., & Bourg, E. (2014). *CLÉA. Communiquer avec le langage oral, Lire, Écrire, Apprendre en utilisant ses compétences en langage oral et écrit*. Pearson.
- Piérart, B. (2014). Compétences langagières lexicales et phonologiques des dysphasiques : délai ou différence ? *Développements*, 15(2), 4-15.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français (7e éd.)*. (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). (Pierre Mardaga).
- Ross-Lévesque, E., & Desmarais, C. (2021). *QLIF 3-6. Questionnaire sur le Langage et les Impacts Fonctionnels*.
- Sand, G. (1855). *Histoire de ma vie*. Le Livre de Poche.
- Schelstraete, M., Bragard, A., Collette, E., Nossent, C., & Van Schendel, C. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : Interventions et indications cliniques*. (Elsevier Masson).
- Shallice, T. (1995). *Symptômes et modèles en neuropsychologie : Des schémas aux réseaux*. (Presses Universitaires de France).
- Thibault, M.-P., & Helloin, M.-C. (2006). *Exalang 3-6. Batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 3 à 6 ans*. Happyneuron.
- Thibault, M.-P., & Helloin, M.-C. (2010). *Exalang 5-8. Batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5 à 8 ans*. Happyneuron.

- Thibault, M.-P., Lenfant, M., & Helloin, M.-C. (2012). *Exalang 8-11. Bilan informatisé pour l'examen du langage et des compétences transversales chez l'enfant de 8 à 11 ans ou scolarisé du CE2 au CM2*. Happyneuron.
- Thibault, M.-P., Lenfant, M., & Helloin, M.-C. (2009). *Exalang 11-15. Bilan informatisé pour l'examen du langage oral et écrit et des compétences transversales chez l'enfant de 11 à 15 ans*. Happyneuron.
- Tuller, L. (2015). *PABIQ. Questionnaire pour parents d'enfants bilingues*. Université de Tours.
- Wiig, E., Semel, E., & Secord, W. (2019). *CELF-5. Clinical Evaluation of Language Functions*. Pearson.

Liste des annexes

Annexe 1 : Outils et tâches utilisés dans la littérature pour évaluer la morphosyntaxe en réception

Annexe 2 : Outils d'évaluation des compétences morphosyntaxiques en réception

Annexe 3 : Questionnaire à destination des orthophonistes concernant l'évaluation de la morphosyntaxe expressive et réceptive

Annexe 4 : Tests utilisés par les orthophonistes pour évaluer la morphosyntaxe en réception

Annexe 5 : Outils et épreuves utilisés par les orthophonistes, en pourcentages

Annexe 6 : Visuel – Recommandations à destination des orthophonistes concernant l'évaluation des compétences morphosyntaxiques réceptives