

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

David DE ROBERTIS

soutenu publiquement en juin 2024

Grille d'évaluation développementale des productions morphosyntaxiques chez l'enfant de 1 à 6 ans

MÉMOIRE dirigé par
Jérôme ANDRÉ, Orthophoniste et Enseignant au Département d'orthophonie, Lille.

Lille – 2024

Remerciements

Je remercie chaleureusement Monsieur André pour son accompagnement sans faille. Inspirant, excellent Enseignant et Orthophoniste, j'ai grâce à lui été passionné par mon travail. Je remercie également Mme Descamps pour nos beaux échanges autour de la surdité et du métier. Je remercie aussi toute l'équipe Professorale du Département d'Orthophonie de Lille pour leurs enseignements de qualité. Mention spéciale à Mme Macchi pour ses cours passionnés et ses belles anecdotes.

Je remercie Mme Loffredo pour m'avoir orienté vers cette profession au lycée. Mes sincères remerciements à M. Staub, à qui j'ai fait du tort en Mathématiques mais qui a toujours cru en moi ; M. Letey en Philosophie, pour ses réflexions lumineuses autour de cette matière parfois obscure ; M. Pichon, Professeur de français émérite, pour sa sincérité, son énergie et son dévouement aux élèves.

Merci à toi, Angelo, qui as toujours repoussé mes limites. Mon 1^{er} dan de Karaté m'aura donné l'état d'esprit pour surmonter chaque épreuve. Je t'adresse également un éternel merci à toi, Charlotte, pour m'avoir transmis une passion indéfectible pour le piano et la musique. Je ne peux t'être plus reconnaissant.

Je remercie mes professeures de Prépa, ainsi que mes Orthos Lou, Océane, Méline, Oriane et Camille. Vous m'avez vu évoluer au fil des ans, et vous avez toujours cru en moi. Vous êtes lumineuses.

Un profond et sincère merci à toi, Clara, mon pilier de l'année de Fac à Grenoble. Tu m'as aidé à supporter le poids des concours et tes mots m'ont porté de ville en ville.

Que pourrais-je te dire, Vikie, si ce n'est que je te serai à jamais reconnaissant pour tout ce que tu m'as apporté ? Tu as été ma Lumière dans mes moments les plus sombres et je ne pourrais plus te remercier pour cela. Merci d'avoir été mon amie, je n'aurais pu arriver aussi loin sans toi.

Un merci particulier à mes partenaires du Dojo de Lille : Rick, Antoine, Sami, Pierre, Victoria et Romuald. J'ai tenu grâce à vous. Merci à mon Senseï Keddour pour son bel enseignement traditionnel et martial. Un grand merci à tous mes coéquipiers d'Associatif Étudiant, mon filleul Martin, Matthias et les autres membres de mes différents bureaux. Mon parcours fut rythmé par l'Asso, il m'a apporté des enseignements et des moments inoubliables. À toi aussi, Philippe, pour nos discussions infinies jusqu'au bout de la nuit. Merci également à mes partenaires de sport, Thibault, Edgar et Tom. Vous m'avez donné beaucoup de force !

Merci à tous mes Maîtres de stage qui m'ont accompagné durant tout mon cursus d'étudiant, plus particulièrement les accompagnants de ma 5^{ème} année, la plus éprouvante mais la plus passionnante. Olivier et Catherine, pour vos mots rassurants et nos beaux échanges ; Julie, pour l'organisation millimétrée et la rigueur que tu m'as apportée ; Justine, pour nos moments de fous rires et de partage incomparables.

Merci à toi, Alice, d'avoir croisé mon chemin. Toi qui as su me redonner le sourire, le goût d'exercer ce métier et confiance en ces belles choses que je pourrai accomplir. Je sais désormais de quoi je suis capable.

Merci à tous mes partenaires de musique du Lanka et de la KaBaNe. Je n'aurais jamais libéré toute cette énergie sans vous. Merci à toi Lita, pour m'avoir si bien accueilli et avoir pris soin de moi. Tu as adouci cette rude période et nous avons passé des moments forts.

À toi, Rebecca, chanteuse et musicienne émérite, qui a su rallumer cette flamme musicale enfouie trop profondément. J'ai repris confiance en ma voix et surtout en mon art. Nos moments étaient lumineux et les suivants le seront d'autant plus je l'espère.

Merci à vous toutes : Carla, Diane, Constance, Margaux, Lucile, Sarah, Amélie, Constance, Aude, Alice et Angèle. Je ne vous oublie pas non plus, Roxane, Alice, Méliné, Eugénie, Camille et Julie. Vous êtes devenues de véritables amies. Vos mots, vos sourires et votre force m'ont aidé comme jamais, vous êtes mes petits soleils du quotidien. Ne changez jamais.

Merci à mes amis Cyril, Tifaine, Florian, Ilana, Alex, Marie, Théo et Julien. Vous me supportez et me soutenez depuis tant d'années, rien ne pourra changer notre amitié. J'ai grandi avec vous.

Enfin, je souhaiterais en priorité remercier les piliers de ma Vie, ma maman Catherine, mon papa Thierry et ma petite sœur Liza (sans oublier notre compagnon et mon ami de toujours, Domino). Immense merci aussi à mes grands-parents Thérèse et Bob, mon cousin Thomas, ma cousine Pauline, mon tonton Laurent et ma tatie Manue. Vous m'avez été d'un soutien indescriptible.

Tant de personnes que je n'ai pas pu toutes mentionner ont participé à cette réussite. Ainsi, j'adresse un profond et sincère *merci* à tous ces Êtres qui m'ont appris à aimer, à sourire, à donner le meilleur chaque jour et à me battre pour celui que je souhaite devenir. Cela en vaut la peine, j'en suis convaincu désormais.

À tous les protagonistes de mon Aventure...

Résumé :

Il existe plusieurs types de tests orthophoniques mis à la disposition des professionnel(le)s. Certains s'orientent, avec des critères spécifiques privilégiés par les auteurs, vers un domaine, une population et/ou une tranche d'âge définis. La plupart des batteries d'évaluation testeront un large éventail de compétences langagières, avec le grand avantage d'être particulièrement exhaustives et de proposer des champs d'investigation multiples. Elles pourraient cependant se montrer moins précises sur certains résultats ciblés. C'est notamment le cas du domaine d'évaluation de la syntaxe chez l'enfant, qui présente un manque de données qualitatives significatif. L'objectif final de ce mémoire sera alors de fournir à l'orthophoniste une grille d'évaluation et un glossaire détaillé des structures morphosyntaxiques françaises, classées selon les âges attendus d'apparition entre 1 et 6 ans (respectivement 12 et 72 mois). Il sera alors possible de repérer précisément les déformations, les émergences, mais également le niveau de maîtrise grammaticale de l'enfant. Cela facilitera, de fait, l'ajustement du projet de soin et les objectifs thérapeutiques définis à l'issue du bilan.

Mots-clés :

Batteries de tests orthophoniques, données qualitatives, évaluation de la syntaxe chez l'enfant, structures grammaticales, glossaire morphosyntaxique développemental.

Abstract :

There are several types of speech therapy tests available to the professionals. Some are geared towards a specific field, population and/or age group, with specific criteria chosen by the authors. Most assessment batteries will test a wide range of language skills, with the great advantage of being particularly exhaustive and offering multiple fields of investigation. They may, however, be less precise for certain targeted results. C'est notamment le cas du domaine d'évaluation de la syntaxe chez l'enfant, qui présente un manque de données qualitatives significatif. The final aim of this thesis will therefore be to provide the speech therapist with an evaluation grid and a detailed glossary of french morphosyntactic structures, classified according to the expected ages of onset between 1 and 6 years (12 and 72 months respectively). It will then be possible to precisely target deformations and emergences, as well as the child's level of grammatical mastery. This will make it easier to adjust the care plan and therapeutic objectives defined at the end of the assessment.

Keywords :

Speech therapist batteries, qualitative data, assessment of syntax in children, grammatical structures, developmental morphosyntactic glossary.

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	1
1. Structure du discours.....	1
1.1. Notions générales de grammaire.....	2
1.2. Rôle et définition de la syntaxe.....	2
1.2.1. Organisation syntaxique générale.....	2
1.2.2. Axes syntagmatique et paradigmaticque.....	2
1.3. Les composants syntaxiques.....	3
1.3.1. Phrase simple et phrase complexe.....	3
1.3.2. La phrase de base.....	3
1.3.3. Les expansions intra-propositionnelles.....	3
1.3.4. Les expansions extra-propositionnelles.....	4
1.3.5. Les marqueurs de coordination.....	5
1.3.6. Les conjonctions et locutions conjonctives.....	5
1.3.7. La connectivité syntaxique.....	6
2. Quelques repères développementaux.....	6
2.1. Les premières acquisitions.....	7
2.1.1. Les premiers éléments de langage.....	7
2.1.2. Acquisition des noms.....	7
2.1.3. Éclosion de la syntaxe.....	7
2.1.4. Émergence des mots-outils.....	8
2.2. Passage à la phrase complexe.....	8
2.2.1. Longueur moyenne des énoncés (LME).....	8
2.2.2. Taux de complexité syntaxique croissant.....	9
2.2.3. Les verbes et les formes de temps.....	9
2.2.4. Différents contextes de production.....	10
2.3. Approche théorique et stratégies d'apprentissage.....	10
2.3.1. La structure pronominale.....	10
2.3.2. Une théorie d'acquisition du langage.....	10
2.3.3. Les stratégies d'intégration de la syntaxe.....	11
3. Limites des tests orthophoniques.....	11
3.1. Rôle et champs de compétences de l'orthophoniste.....	11
3.1.1. Établir un diagnostic orthophonique fiable.....	12
3.1.2. Cerner précisément les besoins du patient.....	12
3.1.3. Analyser pertinemment l'évolution des séances.....	12
3.2. Les tests syntaxiques et morphosyntaxiques.....	12
3.2.1. Critères de validation.....	12
3.2.2. Description résumée des tests.....	13
3.2.3. Les limites qui en ressortent.....	14
Méthode.....	15
1. Étapes de création de l'outil.....	15
2. Recommandations et protocole d'utilisation.....	15
Résultats : présentation du matériel.....	16
1. La grille d'évaluation de la syntaxe.....	16
1.1. Présentation générale du livret.....	16
1.1.1. Édition, format et contenu global.....	16
1.1.2. Les frises chronologiques.....	17
1.1.3. Contenu global des chapitres.....	18
1.2. La première partie.....	18
1.2.1. Page de présentation générale.....	18
1.2.2. Le premier tableau de la 1ère partie.....	19

1.3. La deuxième partie.....	19
1.3.1. Page de présentation générale.....	19
1.3.2. Le premier tableau de la 2ème partie.....	20
1.4. La troisième partie.....	20
1.4.1. Page de présentation générale.....	20
1.4.2. Le premier tableau de la 3ème partie.....	20
2. Le glossaire détaillé.....	21
2.1. Édition et contenu du livret.....	21
2.2. La première partie.....	21
2.2.1. Page de rappels des structures.....	21
2.2.2. Première page d'explications de la partie 1.....	21
2.3. La deuxième partie.....	22
2.3.1. Page de rappels des structures.....	22
2.3.2. Première page d'explications de la partie 2.....	22
2.3.3. Aperçu d'une page d'exemples (ici les déterminants et les articles).....	22
2.4. La troisième partie.....	23
2.4.1. Page de rappels des structures.....	23
2.4.2. Première page d'explications de la partie 3.....	23
Discussion.....	23
1. Limites et difficultés rencontrées.....	23
1.1. Les classifications linguistiques.....	23
1.2. Les études sur le développement de l'enfant.....	24
1.3. Les dates de publication des ouvrages.....	24
1.4. Choix et catégorisation des éléments.....	24
2. Ouvertures et futurs axes d'amélioration.....	24
2.1. Étayage de l'outil.....	24
2.2. Taux de structures en émergence.....	25
2.3. Le versant réceptif.....	25
2.4. Adaptation au langage écrit.....	25
2.5. Vers une version informatisée.....	25
Conclusion.....	26
Bibliographie.....	27
Liste des annexes.....	31
Annexe n°1 : Liste d'adverbes et locutions adverbiales.....	31
Annexe n°2 : Liste et fonctions des connecteurs logiques du français.....	31
Annexe n°3 : Liste de compléments circonstanciels.....	31

Introduction

Certaines batteries d'évaluation orthophonique, telles que EVALO (Coquet et al., 2009), EXALANG (Helloin et Thibault, 2002), ou encore la L2MA-2 (Maillart et al., 2010), évaluent la production et/ou la compréhension syntaxique/morphosyntaxique. Elles permettent d'obtenir un score qui sera rapporté à une norme. Cependant, ces données se révèlent parfois insuffisantes pour pleinement guider le/la clinicien(ne) dans son plan de rééducation. Il convient de considérer également l'aspect qualitatif des productions, la nature des erreurs et la chronologie d'acquisition des tournures syntaxiques dans le développement de l'enfant (Bloom, 1998 ; Makdissi et al., 2010 ; Rondal, 2001). Cette information est d'autant plus importante que la pathologie de l'enfant est un facteur à prendre en compte dans la prise en soins (Baron et al., 2011).

Notre portera notre réflexion sur la façon de remédier au manque de données qualitatives mentionné ci-dessus. Notre objectif sera d'aboutir à la création finale d'un outil d'évaluation morphosyntaxique, où nous exposerons les catégories et sous-catégories des structures, tout en mettant en évidence leurs relations (de dépendance ou d'indépendance) au sein de l'environnement syntaxique dans lequel elles évoluent. Il nous faudra alors répertorier le plus exhaustivement possible les différents énoncés du français, ainsi que leur(s) fonction(s) dans la phrase (tournures sujet-verbe-COD, propositions relatives ou complétives enchâssées, types de connecteurs logiques...). L'analyse approfondie de ces éléments s'appuiera sur des classifications reconnues traitant de la structuration du langage mais également des stades d'acquisition de l'enfant. Cela nous permettra alors de les organiser selon un axe développemental. Ainsi, la création d'un tel support serait un véritable atout en rééducation et pourra être utilisé comme ligne de base afin d'orienter (ou de réorienter) au mieux la prise en soins orthophonique.

Nous détaillerons pour commencer la structuration du discours, en définissant en premier lieu ce qu'est la syntaxe et la grammaire. Nous effectuerons une revue de littérature afin d'établir certains repères développementaux-clés, notamment l'âge d'apparition des premières acquisitions et les étapes de complexification des productions. Pour cela, nous expliciterons les deux axes structurels principaux (axes paradigmatique et syntagmatique) sur lesquels s'articule le discours. Nous traiterons enfin des limites actuelles des tests évaluant le domaine syntaxique, en y évoquant le rôle de l'orthophoniste, ses champs de compétences et les limites quantitatives des outils d'évaluation.

Contexte théorique, buts et hypothèses

.1. Structure du discours

La structure et la pertinence des productions orales, du point de vue syntaxique et grammatical, sont déterminées par divers éléments. Leur présence ou leur absence déterminera le degré de complexification syntaxique dont l'enfant fera preuve en contexte de production. Parmi ces éléments, nous retrouvons principalement les flexions nominales,

adjectivales et verbales. La maîtrise des déterminants et de la grammaire de façon globale représente également un fort indicateur.

.1.1. Notions générales de grammaire

De nombreux auteurs tels que Pellat, Riegel et Rioul (2018) se sont penchés sur la question de la caractérisation de la grammaire, mais également sur la vastitude des classifications linguistiques. Cette discipline est définie dans la 7^{ème} édition de 2018 de la Grammaire méthodique du français comme étant « une discipline générale vouée à la description des langues ». Différentes grammaires y sont étudiées : la grammaire synchronique (état donné d'une langue à un instant T), diachronique (étapes d'évolution d'une langue), comparée (confrontation des langues dans un ou plusieurs domaines), et générale. Cette dernière définit les règles principales apprises et intériorisées depuis l'entrée à l'école. Révisable selon les courants et découvertes linguistiques, la grammaire reste dynamique et en proie aux changements de classification.

.1.2. Rôle et définition de la syntaxe

.1.2.1. Organisation syntaxique générale

Selon la définition de Pellat, Riegel et Rioul (2018), la syntaxe est définie comme « la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases ». Elle se divise en deux parties : la syntaxe des mots et la syntaxe des propositions. Nous pourrions considérer la première comme caractéristique du niveau microsyntaxique, désignant alors un niveau d'articulation morphémique et syntagmatique (cité dans Neveu, 2000). La deuxième décrit le niveau macrosyntaxique, avec un niveau d'analyse étendu au-delà de la phrase simple (en lien avec l'organisation globale du discours et de ses composants syntaxiques).

L'ordre des entités dans la phrase est alors une donnée d'autant plus importante qu'elle constitue la base même d'un langage correctement articulé. Les groupements syntaxiques s'assemblent selon un système de dépendances et de relations, et les propositions formées par les différents composants de la langue tiennent un rôle bien défini. Elles se complètent et s'ajoutent afin de former un ensemble cohérent. C'est ce que les auteurs nomment « la combinatoire purement syntaxique ». Différentes catégories syntaxiques se dégagent alors et les éléments se séparent en plusieurs branches : les classes d'unités simples et les unités complexes, représentées par leur nature, leur(s) fonction(s), ainsi que leurs combinaisons au sein du système linguistique (Pellat, Riegel et Rioul, 2018).

.1.2.2. Axes syntagmatique et paradigmatique

Les éléments constitutifs de la phrase se juxtaposent selon des règles hiérarchiques, formant un système correctement articulé (Rossi-Gensane et al., 2017). Les éléments de syntaxe sont disposés selon deux axes linguistiques principaux. Le premier est appelé axe syntagmatique (horizontal). Il détermine la position des éléments et leur combinaison au sein de la phrase, après adjonction de propositions par exemple. Le second est l'axe paradigmatique (vertical). Il désigne le choix lexical et le remplacement par d'autres entités grammaticales selon le contexte. Ce changement s'effectue au sein d'une même catégorie et se base notamment sur la morphologie flexionnelle. Cette dernière constitue l'ensemble des formes fléchies de la langue, composées d'un morphème lexical et d'un morphème affixal

(selon la définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). A ce propos, Baron et al. (2011) évoquent les notions de « décalage horizontal et vertical ». Ils renvoient ici à une idée « d’extension prépositionnelle à l’infini », ce qui témoignerait de notre capacité à étendre et à complexifier nos productions, en termes de nombre mais aussi de genre.

.1.3. Les composants syntaxiques

.1.3.1. Phrase simple et phrase complexe

Il existe deux types de phrases en syntaxe, qui se différencient principalement par le nombre de verbes conjugués qui en constituent la base. La phrase simple n’en possède qu’un seul tandis qu’il y en a au minimum deux dans la phrase complexe. Le nombre de verbes conjugués à un temps personnel correspond au nombre de propositions effectivement présentes. Ainsi, la phrase simple ne sera formée que d’une seule proposition, même si plusieurs compléments pourront s’y ajouter par la suite. Elle est qualifiée d’« indépendante » car elle se suffit à elle-même, par son sens mais également par sa structure (*ex* : « *Je lis un livre.* »). Selon la définition du Robert, la phrase complexe est constituée de « deux ou plusieurs propositions qui peuvent se combiner de différentes façons ». Ces dernières peuvent néanmoins être toutes indépendantes.

.1.3.2. La phrase de base

Le terme « phrase de base » désigne une structure syntaxique particulière, composée du groupe sujet (groupe nominal ou infinitif) et du prédicat. Étant une phrase simple, elle est également de type déclaratif (assertive), non-transformée (de forme active) et est non-pronominale (Balma et Tardin, 2013). À cette structure s’ajouteront ensuite un ou plusieurs compléments de phrases (exemple des phrases de type « sujet-verbe-complément d’objet direct (COD) »). Neveu (2000) nous présente la structure logico-grammaticale comme « le principe organisateur de la phrase ». Il y définit le concept de « prédication », fondamental du point de vue de la définition de la phrase de base et de la caractérisation des structures syntaxiques ajoutées à cette dernière.

.1.3.3. Les expansions intra-propositionnelles

Certaines expansions sont qualifiées d’« intra-propositionnelles » car elles permettent de créer du lien et de la cohésion au sein d’une proposition, ou de préciser un mot contenu dans cette dernière. Nous pouvons notamment citer les adverbes, les adjectifs, les compléments du nom, les déterminants et les prépositions.

Nous présenterons ici les adverbes, parfois appelés « locutions adverbiales » s’ils sont constitués de plusieurs mots (*liste descriptive en annexe*). Il en existe plusieurs types, pouvant chacun assurer différentes fonctions syntaxiques, et donnant des indications sur :

- Le lieu : *ici, là, ailleurs, dessous...* → « J’en ai assez pris. »
- « Ce champignon pousse dessous. »
- L’affirmation : *d’accord, certes, si...*
- Le temps/l’aspect : *demain, souvent...* → « Je suis d’accord avec toi. »
- « J’arriverai demain. »
- La négation : *nullement, ne, non...*
- La manière : *gentiment, adroitement...* → « Je suis nullement surpris. »
- « Elle l’a attrapé adroitement. »
- La modalité : *hélas, heureusement...*
- La quantité : *assez, encore, tellement...* → « Il n’a hélas rien compris au cours. »

- La liaison : *cependant, nonobstant...*
- « J'ai eu 18, nonobstant la difficulté ! »
- L'exclamation : *comme, combien, ce...*
- « Comme vous me semblez beau ! »
- L'interrogation : *comment, pourquoi...*
- « Comment expliquer cette trahison ? »
- Le côté explétif : *bien, là, déjà...*
- « Quelle heure est-il, déjà ? »

.1.3.4. Les expansions extra-propositionnelles

Si l'une des propositions est définie comme étant la principale, celles qui gravitent autour lui seront subordonnées. Il n'y a pas de réciprocité entre les subordonnées et la principale car elles sont régies par un rapport hiérarchique, donc dépourvues d'autonomie. Elles sont tout de même incluses dedans, sans pour autant y avoir une place strictement définie et immuable (cité dans Neveu, 2000). Nous nous trouvons donc ici dans le cadre d'une phrase complexe.

Canut et al. (2014) recensent principalement, selon la liste revisitée des « introducteurs de complexité » de Lentin (1971), cinq types de propositions subordonnées. Parmi elles, les propositions subordonnées complétives (infinitives, conjonctives, indirectes) et les subordonnées relatives (introduites par un pronom relatif). Il y a également les propositions subordonnées circonstancielle (marquant la causalité, le but, le gérondif, la temporalité ou la condition), quantitatives (comparatives, corrélatives et les oppositions). Viennent enfin les propositions clivées, introduites par « c'est... que/qui ». Il existe également des propositions dites « participiales ». N'ayant pas de mot subordonnant, elles possèdent néanmoins un verbe conjugué au participe présent, au participe passé ou au participe composé (participe présent associé au participe passé). Toutes ces structures entretiennent diverses relations au sein de leur environnement syntaxique. Voici quelques exemples pour chaque classe :

- Propositions subordonnées complétives : Infinitives → « Elle se sent prête à se battre. »
 Conjonctives → « Je suis sûr qu'il est mauvais. »
 Indirectes → « Je veux savoir si tu vas bien. »
- Propositions subordonnées relatives : « J'ai mangé une pomme qui était verte. »
- Propositions subordonnées circonstancielle : Causalité → « Tu iras puisque tu es l'aîné. »
 But → « Je t'ai appelé pour que tu descendes. »
 Gérondif → « Aimeric l'a oublié en partant. »
 Temporalité → « Tu reviens quand tu veux. »
 Condition → « Tu iras jouer si tu as fini. »
 [...]
- Propositions subordonnées quantitatives : Comparatives → « Il a moins couru que Tristan. »
 Corrélatives → « Il mangeait tant qu'il pouvait. »
 d'Opposition → « Alors qu'il lisait, il miaulait. »
- Propositions subordonnées clivées : « C'est Alice qui s'est portée volontaire pour le club. »
- Propositions subordonnées participiales : Participe présent → « Le vent battant, il a fermé la [porte. »
 Participe passé → « Le repas englouti, Justine courut dehors. »
 Participe présent composé → « La pluie ayant cessé, il a pu sortir. »

.1.3.5. Les marqueurs de coordination

Nous comptons parmi tous les éléments de coordination les connecteurs logiques de façon générale. Nous entendons par cette appellation « les organisateurs logiques permettant de préciser les rapports logiques existant entre différents éléments » (Balma et Tardin, 2013). Cette catégorie d'éléments syntaxiques regroupe les conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination et les locutions conjonctives. Ils peuvent être intra ou inter-propositionnels (respectivement s'ils introduisent une proposition ou en relient deux), ou encore inter-phrastiques (s'ils lient deux phrases complexes entre elles).

.1.3.6. Les conjonctions et locutions conjonctives

Les conjonctions de coordination sont un certain type de connecteurs logiques destinés à joindre deux mots ou groupes de mots de même niveau. Les deux propositions dont elles constituent le lien, quelles qu'elles soient, seront de même nature ou de même fonction. Il existe plusieurs types de relations de coordination selon le type de tournures syntaxiques : la simple transition, l'union/la liaison, l'opposition, l'alternative, l'explication, la cause, la conséquence, ou encore la conclusion.

Le tableau ci-dessous expose les principaux éléments coordonnants, accompagnés d'exemples d'utilisation :

Type d'expression	Coordonnants	Exemples d'utilisation
Opposition	Mais	« Il est venu chez moi <u>mais</u> personne n'a ouvert. »
Alternative	Ou	« J'ai envie de manger un gâteau <u>ou</u> une glace. »
Liaison, simultanéité, addition	Et	« J'ai rencontré un artiste talentueux, ambitieux <u>et</u> intéressant à écouter. »
Conséquence, conclusion	Donc	« Tu n'as pas donné de réponse au sondage <u>donc</u> on a dû partir sans toi. »
Objection	Or	« J'étais persuadé qu'il viendrait, <u>or</u> il n'a pas prévenu. »
Négation répétée	Ni... ni	« Il n'a voulu acheter <u>ni</u> le pantalon, <u>ni</u> la veste léopard. »
Cause, explication	Car	« Ce vélo ne m'intéresse pas <u>car</u> le prix est trop élevé. »

Tableau [n°1] : Éléments principaux de coordination avec exemples

Les conjonctions de subordination, quant à elles, n'auront pas la même fonction que les connecteurs « de base » cités précédemment. Elles précisent la nature du rapport entre la subordonnée et la principale et peuvent exprimer des modalités similaires à celles des adverbes en termes de rôle syntaxique (en y ajoutant la condition, la concession et le but). Les deux phrases suivantes permettent d'illustrer notre propos : « *Papy a planté un clou avec ce marteau.* » / « *C'est ce marteau avec lequel papy a planté un clou.* ». En effet, nous avons dans la première le mot « avec » en tant que préposition du complément circonstanciel de moyen. Ce même mot compose également la locution conjonctive de subordination « avec lequel », qui introduit la proposition relative complément du nom « marteau ».

Nous avons dressé dans le tableau ci-dessous une liste descriptive des principales conjonctions ou locutions conjonctives subordonnantes :

Type de conjonction	Mots subordonnants	Exemples d'utilisation
Conjonctions de subordination simples	Que, comme, quand, lorsque, puisque, quoique, si...	« <u>Si</u> tu es fatigué, il faut dormir. » « Tu m'appelleras <u>lorsque</u> tu le voudras. » « <u>Puisque</u> tu es méchant, je ne te parle plus. »
Locutions conjonctives	Depuis que, dès que, avant que, après que, pendant que...	« <u>Depuis que</u> tu es partie, tout est différent. » « J'ai pu les appeler <u>avant que</u> tu ne partes. » « Tu as fait ton lit <u>après que</u> tu t'es levé ? »
Mots interrogatifs	Qui, que, quoi, comment, pourquoi, où, combien...	« Sais-tu <u>pourquoi</u> il fait si froid ce matin ? » « Je ne sais plus <u>où</u> sont mes chaussettes. » « J'ignore <u>combien</u> ils sont, peu m'importe. »
Pronoms relatifs	Qui, que, quoi, dont, où...	« L'homme <u>qui</u> m'a répondu était avenant. » « L'oiseau <u>que</u> j'ai attiré était très joli. » « Le poste <u>dont</u> j'ai pris la suite est difficile. »

Tableau [n°2] : Éléments principaux de subordination avec exemples

.1.3.7. La connectivité syntaxique

La maîtrise de la connectivité discursive implique nécessairement de maîtriser également l'articulation intra et inter-phrastique, donc le passage de la micro à la macrosyntaxe (cité dans Neveu, 2000). Nous pouvons discerner trois types principaux de connectivité syntaxique : la parataxe, l'hypotaxe et l'isotaxe (Chenu et al., 2012). La parataxe se rapporte essentiellement aux propositions subordonnées complétives, juxtaposées et coordonnées, incluant une ellipse du sujet. Il s'agit d'une notion de syntaxe renvoyant d'office, par le choix d'un verbe en particulier, à une unité lexicale type toujours invariable. Il peut s'agir par exemple d'une complétive ou d'une proposition juxtaposée (structure syntaxique complexe) mais il peut s'agir également d'un pronom (*ex* : « *Édouard est allé se promener et a regardé le ciel bleu.* »). L'hypotaxe, découpée en deux sous-catégories, désigne les relations de subordination entre les éléments de la phrase. Chenu et al. (2012) définissent les subordonnées finies comme « syntaxiquement dépendantes avec le verbe portant un marquage du temps et de la personne, avec relatives et structures adverbiales » (*ex* : « *Édouard parlait à Louis qui buvait.* »). Les subordonnées non-finies, quant à elles, incluent « des clauses combinées en utilisant des infinitifs, des gérondifs et des participes » (*ex* : « *Édouard parlant, Louis buvait.* »). Nous constatons dans ce deuxième exemple l'importance de la concordance des temps et l'attention portée aux deux propositions indépendantes. Enfin, l'isotaxe est définie par les auteurs comme « deux clauses liées soit par l'utilisation d'une conjonction de coordination ou d'autres connecteurs, soit par juxtaposition » (*ex* : « *Édouard a parlé [et] Louis a bu.* »). Les deux propositions sont ici indépendantes.

.2. Quelques repères développementaux

L'étude développementale de l'acquisition par l'enfant des tournures syntaxiques du français s'intéresse également au type de discours qu'il produit ou qui lui est adressé. Les auteurs étudient donc le nombre et le type de structures syntaxiques et grammaticales présentes dans le langage spontané ou narratif (en situation dialoguée), en tenant compte de la complexité des productions par rapport à celles des adultes. Ils étudient également la diversification des structures intra-propositionnelles et la mise en lien inter-phrastique des éléments. Ils établissent ensuite un pourcentage de structures présentes afin d'en déterminer la plus forte probabilité d'apparition pour les différents âges retenus.

.2.1. Les premières acquisitions

Le rapport Expertise collective, Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie - Bilan des données scientifiques de l'INSERM (2007), basé sur les travaux de certains auteurs reconnus tels que Bassano, Canut, ou encore Bates et collaborateurs, recense les principaux âges d'acquisition de l'enfant et les contextes de production les plus riches. Les capacités langagières dépendent fortement du contexte et du temps d'exposition dans lesquels l'enfant va évoluer (notion de « bain de langage »). Ce dernier va s'imprégner de ce qu'il entend et tentera d'imiter les structures grammaticales produites par l'adulte par étapes successives. Ne connaissant par les réelles valeurs langagières, c'est de ces tentatives d'entrer en communication, notamment en situation d'incompréhension, que les premières tournures grammaticales et syntaxiques vont apparaître et se préciser par la suite. L'enfant apprend donc à décrire sous forme de parole ce qu'il voit (par des noms, des verbes et des mots-outils), ce dont il a besoin, ou encore ses expériences vécues. Cette période du développement est appelée « période pré-linguistique ».

.2.1.1. Les premiers éléments de langage

Le processus d'éclosion de la syntaxe et de la morphosyntaxe, comme évoqué précédemment, est en grande partie dépendant du modèle apporté à l'enfant. Les tout premiers éléments de langage, appelés « fillers pré-nominaux », apparaissent aux alentours d'un 1 an. Ils s'insèrent entre les éléments lexicaux (noms ou verbes) et représentent les prémices des déterminants. Ils sont produits sous forme de phonèmes ou de syllabes et ont une fonction contextuelle (Morgenstern, 2009). Transitoires, ils accompagnent le développement des éléments lexicaux pleins et sont alors les vestiges des premières productions morphosyntaxiques. A ce sujet, Morgenstern évoque le terme de « proto-marques grammaticales » servant à « éclaircir le discours de l'enfant ». Elles sont souvent spécifiques à un enfant mais également à l'objet ou la personne auxquels elles font référence.

.2.1.2. Acquisition des noms

La contribution « Comment les verbes 'viennent' aux enfants » à l'ouvrage « Le verbe en toute complexité. Acquisition, transversalité et apprentissage » de Bassano (2014) nous rapporte une quantité plus importante de noms que de verbes dans le langage de l'enfant de 20 mois. Selon elle, les noms sont acquis plus rapidement car ils sont le reflet d'entités définissables, dénommables et cibles des premiers pointages. Ces derniers apparaissent avant 12 mois chez l'enfant tout-venant et représentent la possibilité de désigner un objet saillant pour lui-même. L'enfant crée ainsi une situation de communication avec l'adulte (Morgenstern, 2008), qui interprète sa demande en lui donnant le nom de l'objet en question. Cela permet de modéliser au mieux grâce au feed-back langagier apporté au jeune locuteur.

.2.1.3. Éclosion de la syntaxe

Les premières combinaisons syntaxiques apparaissent entre 12 et 24 mois. C'est notamment à partir de ces combinaisons que se développera le futur stock lexical de l'enfant. Ce dernier effectuant des demandes au quotidien, il apprend de mieux en mieux à décrire son environnement et acquiert chaque jour de nouveaux termes. Les auteurs appellent cette explosion la « masse critique lexicale » (Bates et Marchman, 1994). Elle marquera l'entrée dans la syntaxe. Le jeune locuteur apprendra par la suite à associer les différents éléments du

discours, en établissant d'abord des liens sémantiques puis des liens causaux (notamment à l'aide des mots grammaticaux).

.2.1.4. Émergence des mots-outils

Les mots-outils permettent de lier les éléments lexicaux pleins, qui eux possèdent leur propre sens indépendamment du contexte. Ce sont des mots fonctionnels ayant une fonction grammaticale. Cette catégorie comprend les connecteurs logiques de manière générale, dont les prépositions et les déterminants. Les conjonctions de coordination et de subordination, maîtrisées plus tardivement, en font également partie.

Les enfants utilisent correctement les déterminants en genre et en nombre et les adjectifs topologiques à partir de 30 mois (Bassano, 2005). Cet apprentissage se perfectionne jusqu'à l'âge de 36 mois. L'utilisation spontanée correcte des articles est dépendante de la capacité d'accord en genre et en nombre. Elle s'observe aussi autour de 36 mois pour les indéfinis et 42 mois environ pour les définis. Les premières conjonctions et prépositions apparaissent également vers 36 mois. Les enfants « emploient à cet âge beaucoup de déictiques temporels comme « ici », « là », « maintenant » ou de simples coordinateurs » (rapport INSERM 2007). Ce n'est que plus tard qu'ils maîtriseront les éléments de liaison plus complexes que ceux exprimant la simple simultanéité.

.2.2. Passage à la phrase complexe

Les auteurs décrivent la complexification syntaxique comme étant directement en lien avec l'acquisition progressive du raisonnement langagier et des mécanismes psychologiques qui y sont associés (Diessel, 2004 ; Tomasello, 2005 ; Sekali, 2012). L'apparition des phrases plus complexes débute le plus souvent à partir de 30 mois et continue au-delà de l'âge scolaire (Baron et al., 2011). L'enfant va d'abord commencer par associer deux phrases simples, puis va progressivement les faire coïncider suivant une progression temporelle et causale. Il ajoutera ensuite d'autres propositions, ainsi que des éléments de coordination. Les courtes phrases de style télégraphique laisseront donc place à des phrases plus construites, plus riches, mais également plus informatives.

.2.2.1. Longueur moyenne des énoncés (LME)

L'augmentation de la complexité des productions est mesurée à l'aide de la LME, qui permet de déterminer le niveau de maturité syntaxique de l'enfant. La liste EDUSCOL du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, publiée en avril 2016, est elle-même basée sur le rapport INSERM (2007) mentionné plus haut. Les auteurs y décrivent six stades développementaux traduisant l'augmentation de cet indicateur quantitatif. En prenant en compte l'environnement dans lequel l'enfant évolue, ils ont observé que les énoncés à 1 ou 2 mots apparaissent entre 12 et 24 mois, avec une LME de 1 à 2 morphèmes. Les phrases simples sujet-verbe-complément, avec une LME de 3 morphèmes, apparaissent à 36 mois environ. Les phrases plus étendues, correctement coordonnées, correspondent à une LME de 4 à 5 morphèmes. Elles sont presque entièrement maîtrisées à 48 mois. Tous ces éléments ont ainsi amené à conclure à une complexification graduelle et une structuration croissante du langage entre 36 et 72 mois, en termes qualitatifs mais surtout quantitatifs. Le langage oral de l'enfant s'enrichira d'autant plus avec l'entrée à l'école et deviendra donc de plus en plus précis à partir de cet âge.

.2.2.2. Taux de complexité syntaxique croissant

Selon l'étude de Canut et al. (2014), la proportion de structures complexes augmente fortement avec l'âge (de 6 % à 24 mois à 47 % à 60 mois). Les structures infinitives commencent à émerger à partir de 30 mois. Les propositions complétives, les plus fréquemment utilisées, sont suivies des circonstancielles. Elles apparaissent peu à peu lorsque l'enfant atteint l'âge de 36 mois. Dès cet âge, les résultats révèlent au sein des complétives un taux élevé de structures infinitives de type « préposition + verbe infinitif » ainsi que de circonstancielles de type « pour + verbe infinitif ». Les auteurs notent également au sein des circonstancielles une forte présence de tournures marquant la causalité (« parce que... »), la temporalité (« quand... »), ou encore la condition (« si... »). Certains tests statistiques utilisés dans cette étude dévoilent à partir de 60 mois un taux de maîtrise des propositions complétives (introduites par le « que complétif ») nettement plus élevé. Cela concerne aussi les circonstancielles et les relatives introduites par le « que/qui relatif », la préposition renvoyant directement à un nom ou un pronom déjà utilisé au début de la phrase. De fait, cela rajoute à l'enfant un niveau de complexité supplémentaire. C'est pour cette raison que la maîtrise de ce type de structure s'observe plus tard dans le développement. A ce propos, dans la catégorie des circonstancielles, les auteurs observent à cette période deux à trois fois plus de propositions gérondives et de temporelles. Les auteurs ont également constaté une augmentation des propositions clivées dans cette période. Elles restent tout de même en infériorité par rapport aux tournures circonstancielles et complétives.

.2.2.3. Les verbes et les formes de temps

Il existe plusieurs catégories de verbes en langue française. Selon Bates et Marchman (1994), les verbes les plus courants sont les verbes d'actions (manger, casser, boire) ou de mouvements (courir, trotter). Ils commencent à apparaître à partir de 24 mois. Les verbes de perception (voir, entendre) et ceux renvoyant à des états mentaux (penser, réfléchir) n'apparaissent qu'à 42 mois. La concrétude de l'action exprimée par le verbe en est un principal facteur. En effet, l'enfant a initialement besoin de se référer à des actions concrètes, facilement représentables mentalement, avant de se diriger vers d'autres verbes qui nécessiteraient une plus grande capacité de visualisation et de compréhension. De plus, la reconnaissance des verbes dans la phrase semble moins évidente car ils sont souvent situés en position médiane et prennent différentes formes selon le temps ou la personne utilisée.

La bonne utilisation des flexions verbales s'observe aux alentours de 48 mois, sans pour autant se prétendre infaillible à 100 %. L'apparition attendue des formes du futur s'observe également à cette période-là (Bernicot et Bert-Erboul, 2014). La forme dite « périphrastique » ou « futur proche » (*ex* : « *Je vais rester pour une durée indéterminée.* ») émerge initialement, suivie plus tard par la forme « classique ». Il est à noter que les formes plus complexes de conjugaison sont les plus tardivement acquises (entre 60 et 72 mois pour la maîtrise du futur simple, de l'imparfait, puis du conditionnel). La concordance des temps n'est cependant pas parfaitement maîtrisée avant cet âge. Des erreurs de conjugaison, de sur-généralisation ou d'usage subsisteront encore. Ce n'est pas avant 60 mois que l'on peut s'attendre à voir apparaître les premières prépositions de temps. Les éléments caractéristiques de l'action sont initialement privilégiés au détriment des données temporelles et chronologiques de la phrase (Bronckart, 1976). Les questions avec inversion du sujet, quant à elles, apparaissent autour de 60 mois.

.2.2.4. Différents contextes de production

La construction de récit apparaît généralement à partir de 48 mois. Il est rapporté dans la littérature une quantité plus importante de constructions complexes au sein du discours narratif chez l'enfant plutôt qu'en contexte de production spontanée. À ce propos, Veneziano (2000) nous indique que « plus l'élève est exposé jeune aux œuvres de la littérature jeunesse et plus il majore son langage, que ce soit dans le cadre structuré de narration ou lors de discussions ». Le nombre de flexions verbales augmentera au gré des dialogues avec l'adulte mais aussi des lectures qu'on lui fait (contexte de « lecture interactive »). Selon Baron et al. (2011), la compréhension de la structure du récit et la complexification du langage oral « se développent simultanément à la manière d'un engrenage ». Le jeune locuteur adaptera ses productions en fonction de ce qu'il entend ou lit dans les livres de jeunesse explorés, ce qui lui permettra alors d'interpréter le récit proposé de façon adéquate. Il sera donc en mesure, à l'instar d'une boucle vertueuse, d'enrichir syntaxiquement son langage oral.

.2.3. Approche théorique et stratégies d'apprentissage

C'est à partir de 60 mois que s'ajouteront progressivement les éléments constitutifs d'un discours enrichi, point de départ vers la maîtrise des futures marques du récit et associations complexes. Nous pouvons citer parmi eux les verbes modaux, les quantificateurs, les structures passives (maîtrisées parfaitement à environ 9 ans), et enfin les propositions relatives enchâssées. Le système pronominal continue de se stabiliser davantage.

.2.3.1. La structure pronominale

Le rapport Expertise collective, Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie de l'INSERM (2007) précise l'âge supposé d'apparition de la structure pronominale. Il y est écrit que le pronom « moi » s'acquiert à 18 mois, que les pronoms personnels s'acquièrent à partir de 30 mois, et que les pronoms objets (« le », « la ») et réfléchis (« se ») apparaissent entre 30 mois et 36 mois. L'emploi stable et correct de ce type de structures est décrit selon trois périodes développementales. Entre 36 et 60 mois, le jeune locuteur ne fait pas encore le lien entre le pronom et le nom associé. De plus, il est écrit que « les enfants utilisent, entre 60 mois et 96 mois (8 ans), les pronoms en référence au sujet principal de l'histoire à raconter » (Karmiloff-Smith, 1986). Ils perfectionnent donc leur maîtrise du système pronominal et parviennent par la suite à stabiliser leurs productions entre 8 et 12 ans. L'auteur évoque à ce propos le terme de « stratégie anaphorique », qui désigne l'utilisation de la structure pronominale de façon adéquate et étendue à tous les sujets du récit. Les pronoms font alors partie intégrante du discours de l'enfant et ses productions sont comparables à celles de l'adulte.

.2.3.2. Une théorie d'acquisition du langage

La théorie « Théorie Usage et Construction » (théorie « TUC », Leroy et al., 2009) regroupe deux approches fondamentales de la linguistique cognitivo-fonctionnelle : la grammaire de construction et la théorie basée sur l'usage. Elle avance le fait que l'acquisition progressive des compétences langagières repose essentiellement sur les interactions qui s'opèrent entre l'enfant et son entourage. L'enfant fait usage de ses capacités cognitives de mémorisation et d'adaptation pour construire un système plus abstrait, en généralisant à partir d'anciennes structures acquises précédemment (grammaire de construction). Il part d'un système dit « lexicalisé », représenté par deux structures simples considérées comme une seule entité, pour extraire les différentes structures dans le flux de parole qu'il reçoit de son

entourage. La structure canonique de la phrase simple étant parfaitement maîtrisée à 72 mois, les acquisitions morphosyntaxiques s'effectuent dans un ordre relativement stable. Elles dépendent de la quantité de productions orales mais aussi des capacités à reproduire le modèle apporté par l'adulte (théorie basée sur l'usage).

.2.3.3. Les stratégies d'intégration de la syntaxe

Comme évoqué précédemment, l'enfant retire des indices syntaxiques pertinents des messages verbaux qu'il reçoit de son entourage. Il peut ainsi en déduire les similarités et les oppositions entre les différents composants de la langue, afin d'en établir certaines régularités. Ces dernières sont appelées « stratégies » par Oléron (1979). Elles témoignent de procédés propres à chaque enfant et sont utilisées inconsciemment, mais de façon récurrente, au cours de l'apprentissage. Les éléments saillants de la structure de surface (organisation inter-syntagmatique) sont d'abord extraits par le jeune locuteur, au détriment des éléments de grammaire intra-phrastiques. En effet, les structures marquées par des indices externes plus « riches » (Ségui et Léveillé, 1977) et en plus grand nombre seront plus rapidement assimilées. L'enfant décrira tout d'abord l'agent (celui qui effectue l'action), puis le patient (ce/celui sur quoi/qui porte l'action), et intégrera ensuite les agencements plus complexes. L'enrichissement des productions sera, de fait, de plus en plus spontané.

.3. Limites des tests orthophoniques

L'objectif principal des tests en orthophonie est de situer les performances du patient par rapport à celles de la population de référence. On utilise pour cela des épreuves adaptées et normées, établies en fonction de différents paramètres (comme l'âge ou le niveau scolaire). Ces normes sont pour la plupart quantitatives, ce qui signifie que les épreuves donneront un résultat chiffré. On dit alors que le test est standardisé selon la population d'étalonnage. Trois points sont cependant à prendre en vigilance si l'on s'intéresse aux limites actuelles desdits tests : l'adéquation entre la norme utilisée et la modalité langagière, le rapport entre l'étendue des tranches de développement et la vitesse de progression des compétences évaluées, et enfin la clarté de présentation des tranches d'âge dans les manuels (Bignon et al., 2021). Il est donc parfois nécessaire de rester prudent lors de l'interprétation des résultats et la comparaison à la norme, tant du point de vue des items proposés que de l'analyse statistique des données recueillies.

.3.1. Rôle et champs de compétences de l'orthophoniste

Le Bulletin Officiel n°32 (2013) précise que la discipline orthophonique consiste à « prévenir, évaluer et prendre en charge, aussi précocement que possible et par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et son expression ». Ce document précise les champs d'expertise de l'orthophoniste, de la prise de contact avec le patient jusqu'à l'arrêt de prise en soin, en passant par le bilan et le plan thérapeutique (qui définit les axes du projet de rééducation). Tous ces éléments établissent le cadre législatif et réglementaire de la profession et détaillent ainsi, domaine par domaine, l'étendue des interventions du praticien. Les prochains paragraphes seront basés sur cette publication.

.3.1.1. Établir un diagnostic orthophonique fiable

L'orthophoniste a tout d'abord pour objectif « d'analyser et évaluer une situation afin d'élaborer un diagnostic orthophonique ». Ce dernier requiert un choix éclairé des outils d'évaluation pour être fiable et précis d'emblée, dans le but de supprimer (ou du moins diminuer le plus possible) l'errance diagnostique dans laquelle peut évoluer le patient. Cette démarche s'appuie sur une profonde réflexion portant sur des données reconnues et issues de la Recherche. Le/la professionnel(le) fait donc preuve d'un réel questionnement scientifique, tant du point de vue de la démarche d'évaluation qu'au cours de la rééducation. Venant renforcer les résultats quantitatifs et les observations qualitatives du bilan, un protocole solide, concret et adapté pourra alors être établi et mené au mieux.

.3.1.2. Cerner précisément les besoins du patient

L'orthophoniste se doit également « d'évaluer les besoins d'une personne et ses capacités à pouvoir effectuer certaines activités scolaires, professionnelles et sociales ». L'anamnèse, ainsi que la prise de contact avec le patient, renseignent grandement le/la praticien(ne) sur la nature de la demande et la plainte. Des priorités d'évaluation, en vue d'obtenir la meilleure qualité de soins ultérieure possible, sont alors posées. Elles sont en général réfléchies et établies en amont selon la répercussion des troubles sur le patient et l'entourage. La réflexion s'effectue également en fonction des différentes situations de communication qui s'offrent à lui au quotidien. L'orthophoniste a donc pour mission d'analyser au mieux l'urgence et la nécessité de prise en charge à l'aide des différents signes d'alerte observés.

.3.1.3. Analyser pertinemment l'évolution des séances

« Les données qualitatives et quantitatives obtenues dans le cadre du bilan d'évolution et des actions d'évaluation sont comparées aux données du bilan initial ». Ce dernier nous donne de précieuses indications quant aux scores du patient et ses compétences, évaluées au cours des épreuves normées. Cependant, le projet thérapeutique et personnel doit également être pris en compte lors du bilan de renouvellement, qui se veut le plus représentatif de l'évolution observée. Le regard clinique et les observations qualitatives sont alors une source d'informations particulièrement riche. Ils permettent au/à la professionnel(le) de se réajuster par rapport aux besoins et attentes réels exprimés, cette analyse étant permise grâce à une constante réflexion sur sa pratique quotidienne. Il est donc possible d'évoquer ici le terme de méta-réflexion.

.3.2. Les tests syntaxiques et morphosyntaxiques

.3.2.1. Critères de validation

Selon Dubus (2012), la validation sémantique est définie par « le fait que les items aient réellement ou non un rapport avec ce qu'ils prétendent estimer ». La pertinence des items est donc un élément à prendre en considération en amont de la passation. Les épreuves doivent en effet refléter précisément le niveau du patient, selon la période développementale ciblée et en tenant compte des différents critères psycholinguistiques. Il arrive cependant que les collectifs d'experts (orthophonistes, chercheurs, statisticiens...) aient à réévaluer chaque domaine et chaque item afin d'en assurer la fiabilité au plus long cours. Cette réorganisation du matériel d'évaluation est due en partie aux avancées scientifiques sur un domaine particulier.

Chaque test comporte donc un protocole et un manuel de passation. Ces deux outils ont pour visée de guider le plus précisément possible le/la professionnel(le) lors de la passation de bilan. Plusieurs critères, décrits également par Dubus (2012), sont mentionnés dans le protocole et en définissent la validation conceptuelle. Parmi eux, nous pouvons retrouver la situation d'administration auprès des publics-cibles, les conditions d'évaluation (consignes détaillées ou non au patient, avec ou sans contrainte temporelle), le mode de passation, les outils éventuels fournis, ou encore l'aide apportée par l'orthophoniste en cas d'erreur. Les indications de cotation sont aussi précisées, ainsi que le mode de recueil et l'analyse statistique des résultats. Les auteurs recherchent donc une véritable réduction des biais (effet test-retest, biais de situation...) pour une fiabilité optimale.

.3.2.2. Description résumée des tests

Nous fournirons dans le tableau suivant une description rapide des principaux tests syntaxiques et morphosyntaxiques actuels. Nous nous baserons essentiellement sur les fiches publiées par le collectif d'orthophonistes et de professionnel(le)s de santé membres de l'UNADREO, ainsi que sur les descriptifs détaillés fournis dans les manuels.

	<i>Âge d'administration</i>	<i>Types de résultats</i>	<i>Objectifs des tests</i>
EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009)	Entre 2;3 et 6;3 ans	- Par domaines et habiletés spécifiques - Nombre de points et nombre d'erreurs - Traitement automatisé et informatisé	- Performances sous forme de « profils » - Corréler production/compréhension morphosyntaxique et programmation/répétition de phrases - Analyse comparative intra et inter-domaines
EXALANG 3-6 (Thibault et Helloin, 2006) ;	Entre 3 et 6 ans	- Nombre de points et « profil global » du patient (par tranche de 6 mois)	- Répondre au besoin de dépistage précoce et poser des hypothèses diagnostiques - Recenser les éléments phares pour la rééducation
EXALANG 5-8 (Thibault, Helloin et Croteau, 2010)	Entre 5 et 8 ans	- Nombre de points et « profil global » du patient	- Précisions sur le diagnostic différentiel - Mettre en évidence les voies spécifiques d'apprentissage et les compétences - Faciliter le lien oral-écrit
EXALANG 8-11 (Thibault, Helloin et Lenfant, 2012)	Entre 8 et 11 ans	- Nombre de points « profil global » du patient	- Rechercher les causes d'un trouble spécifique des apprentissages - Repérer le mode de fonctionnement et les stratégies de compensation
N-EEL (Chevrié-Muller et Plaza, 2001)	Entre 3;7 et 8;7 ans	- Résultats en score (1 ou 2 résultats par subtest) - Mesure des progrès/stagnation avec profil détaillé	- 16 épreuves sur les deux versants (bilan le plus exhaustif possible) - Évaluation précise des capacités d'apprentissage de la lecture
L2MA-2 (Maillart et al., 2010)	Entre 7 et 11 ans	- Traitement automatisé et informatisé - Enregistrement des productions orales item par	- Bilan avec les modalités psycholinguistiques et processus cognitivo-linguistiques pris en compte

		item avec analyse qualitative	
PEES 3-8 (Boutard et Bouchet, 2008)	Entre 3 et 8;11 ans	- 4 épreuves destinées à évaluer différentes modalités d'expression syntaxique, avec résultats en scores	- Tester la morphologie et la syntaxe (épreuve de conscience syntaxique, questions ouvertes et closure d'énoncés)

Tableau [n°3] : Caractéristiques et limites relevées dans les tests syntaxiques principaux

.3.2.3. Les limites qui en ressortent

Nous pourrions faire ressortir certaines limites du tableau [n°3]. Nous évoquerons pour commencer le nombre particulièrement conséquent d'épreuves présentées dans certains tests. Cela témoigne d'une grande volonté de se diriger vers des axes de recherche particulièrement élargis. Cependant, ils se révèlent d'autant plus évocateurs d'un manque de données qualitatives ciblées évoqué en introduction, car ils ne rendent compte que d'une petite partie des capacités de production des enfant testés. Nous pouvons considérer à ce propos la large tranche d'âge retenue pour certaines batteries (comme dans l'EVALO 2-6). Nous soulignerons une véritable recherche dans l'élaboration de l'outil d'évaluation de toucher un public d'autant plus étendu. Le protocole d'administration du test précise le niveau scolaire de l'enfant au moment de la passation mais les équivalences d'âges ne sont pas toujours mentionnées. Il peut donc s'ajouter un biais d'évaluation.

Nous nous poserons également la question de la récence des approches linguistiques. Beaucoup de tests se basent sur des théories reconnues et très bien mises en évidence dans les protocoles d'évaluation. Tout ceci témoigne d'une réelle transparence, ce qui est fortement positif. Il est néanmoins légitime de se questionner sur l'année de publication de certains ouvrages ainsi que sur le lien entre les classifications et la description du développement des aptitudes en morphosyntaxe chez l'enfant. L'approche linguistique apparaît donc bien souvent privilégiée au détriment de l'approche développementale. Le rapprochement n'est en effet pas toujours explicite, compte tenu des nombreuses réactualisations et études plus récentes menées sur le sujet. Nous constatons alors le peu de place laissé à l'évaluation syntaxique développementale ciblée sur les périodes d'apparition des structures présentées dans l'épreuve, les scores restant essentiellement quantitatifs et globaux.

Nous pouvons observer que peu d'outils évaluent de façon précise la production morphosyntaxique. La plupart des batteries d'évaluation (tels que les EXALANG par exemple) ont été étudiées pour mettre en évidence un trouble des apprentissages, rôle que la plupart remplissent parfaitement. On ne retrouve cependant pas d'évaluation de la syntaxe dans la version d'origine de la N-EEL, ce qui a été corrigé par la suite. De plus, il est mentionné dans le protocole de la L2MA-2 que « seul le score Phrases ou Nombre de mots ou Mots fonctionnels ou Conjugaison ou Syntaxe entre en considération. » (Maillart et al., 2010). L'évaluation apparaît encore trop vague pour identifier concrètement les composants linguistiques sur lesquels portent les erreurs du jeune patient. À ce propos, des tests comme le PEES 3-8 évaluent uniquement la gravité de l'atteinte en conscience syntaxique, sans pour autant dévoiler la nature concrète des erreurs. Cela constitue pour le/la professionnel(le) un frein supplémentaire à l'analyse profonde des productions en discours spontané ou narratif.

Méthode

1. Étapes de création de l'outil

Au cours des séances de rééducation, l'orthophoniste est amené(e) à observer et à recueillir les productions de l'enfant, lors du discours spontané ou en contexte de récit. Elle/il les analyse par la suite afin de repérer les tournures grammaticales absentes ou erronées, l'objectif étant par la suite de les corriger et de les intégrer durablement dans le langage du jeune locuteur. Ce dernier doit également prendre conscience des erreurs langagières qu'il commet afin de se corriger seul, notamment grâce au phénomène de rétroaction verbale (qui correspond au fait d'entendre ses propres productions et d'ainsi arriver à se rectifier soi-même).

La première partie de notre travail étant consacrée à la revue de littérature et la description des stades d'acquisition langagiers, la seconde partie se tournera de fait vers la création du matériel à proprement parler. Nous avons pu définir les principales limites des tests syntaxiques et morphosyntaxiques (difficulté générale à cibler les structures erronées et les axes principaux de rééducation qui en découlent). Notre travail a été développé grâce à des données probantes issues de la littérature scientifique. La validité en est ainsi d'autant plus renforcée. L'objectif premier de la grille est de faire ressortir de façon claire les tournures que l'enfant ne possédait pas encore et celles qu'il maîtrise désormais. Ce support se doit donc d'illustrer le plus exhaustivement possible les données théoriques recueillies et détaillées en première partie du mémoire.

2. Recommandations et protocole d'utilisation

Le plan de rééducation se doit de tendre le plus possible vers une démarche EBP (Evidence Based Practice, Pratique Fondée sur les Preuves). Les résultats issus des différentes études nous dévoilent, comme évoqué plus haut, une forte importance accordée au nombre et à la longueur des productions. Les aspects quantitatif et qualitatif sont tout aussi importants, dans la procédure de test mais également en séances de rééducation. Notre outil étant basé sur les stades de développement typique du langage, le lien entre évaluation quantitative et appréciation qualitative des productions de l'enfant apparaît ici d'autant plus clair.

Deux supports sont mis à disposition de l'orthophoniste. Il y a d'une part la grille d'évaluation morphosyntaxique, organisée selon des aspects normatifs et évolutifs. Nous y avons répertorié et classé les éléments constitutifs du français par catégories grammaticales/syntaxiques et par âge d'acquisition. Il y a d'autre part (en complément) le glossaire détaillant leur nature, leur(s) fonction(s) et les relations qu'ils entretiennent au sein de la phrase. Des exemples pour chaque type sont mentionnés. Une courte description du développement langagier, suivie de la classification des structures, est mise en évidence en préambule pour les deux parties de l'outil. Ce matériel, par son aspect pratique et visuel, n'est donc pas destiné spécifiquement à une pathologie. Couplé aux observations cliniques recueillies, il sera applicable à tous les types de troubles du langage oral et permettra au/à la praticien(ne) d'orienter/réorienter plus précisément son projet thérapeutique.

L'analyse qualitative effectuée montre qu'un patient peut tout à fait maîtriser certaines structures mais que d'autres sont manquantes ou erronées. Les âges attendus d'apparition sont renseignés pour chaque catégorie d'éléments recensés. Nous avons mentionné une échelle du niveau de maîtrise (de 0 à 3) et une échelle de fréquence d'occurrence des structures en contexte d'interaction verbale. Il s'agira alors pour l'orthophoniste d'entourer ou de barrer les éléments présents/absents dans le langage spontané de l'enfant, puis de renseigner le degré de maîtrise des structures mentionnées. Elle/il pourra de plus pointer d'autres éléments plus précis (toujours en entourant par exemple), comme le type d'erreurs et la fréquence de ces dernières. Enfin, des espaces sont dédiés pour l'analyse qualitative et l'élaboration d'objectifs morphosyntaxiques ciblés.

Résultats : présentation du matériel

Les visuels ont en majeure partie été édités grâce au site internet « www.canva.com », qui permet de créer des présentations adaptées et étoffées. Nous avons choisi un support papier classique, en format A4, imprimé en couleur. Les tableaux constitutifs ont été entièrement montés et mis en page à partir du logiciel « LibreOffice », selon un format original. Nous détaillerons la grille en première partie, son contenu, ainsi que l'agencement des différents chapitres. La seconde partie sera quant à elle consacrée à la description du glossaire, où nous adopterons le même schéma d'explications. Nous ajouterons pour les deux supports des captures d'écran des premières pages. Des pistes d'étayage de l'outil sont également exposées dans la partie « Ouverture et axes d'amélioration » du mémoire.

1. La grille d'évaluation de la syntaxe

1.1. Présentation générale du livret

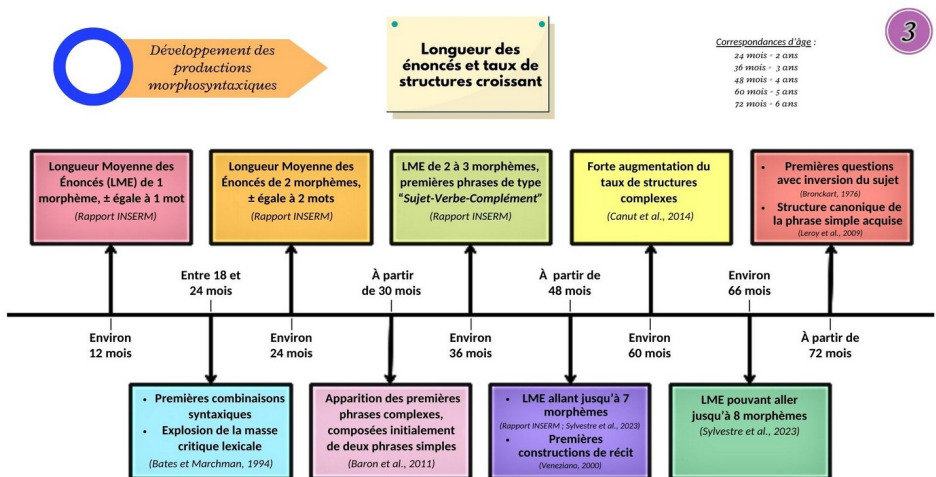
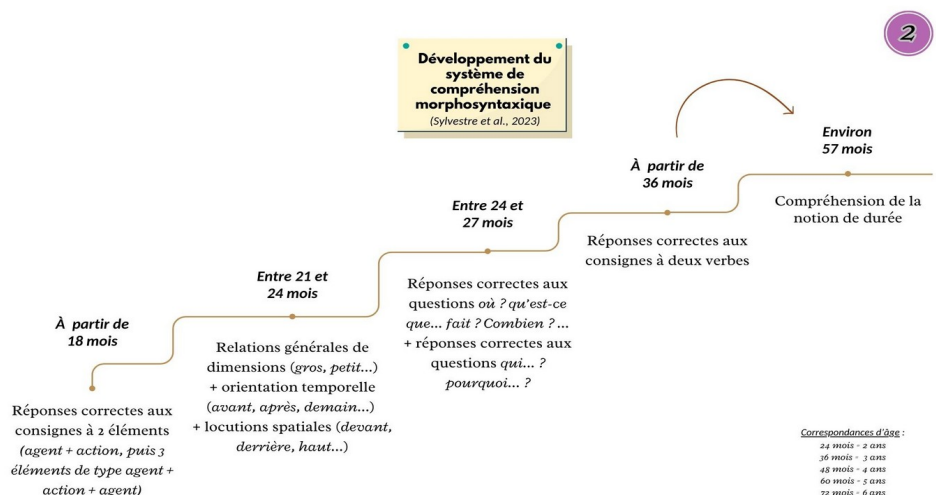
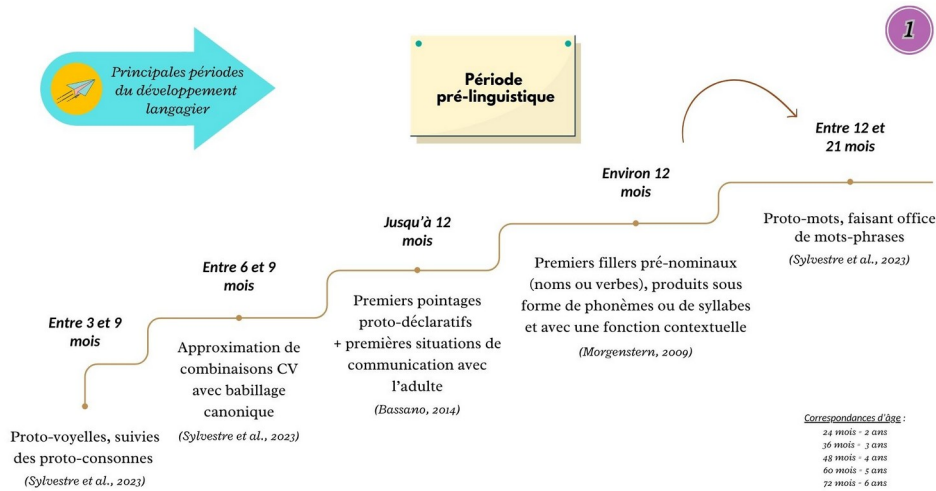
1.1.1. Édition, format et contenu global

Cette partie du support est présentée en format paysage. Le titre en première page est « GRILLE D'ÉVALUATION DES STRUCTURES MORPHOSYNTAXIQUES : Chronologie et âges d'acquisition chez l'enfant de 1 à 6 ans ». La deuxième page est occupée par la table des matières récapitulative, où sont mises en évidence les références au glossaire et aux paragraphes du mémoire. La quatrième page se compose d'une brève introduction, dans laquelle nous détaillons les objectifs du matériel, son agencement, ce que l'orthophoniste trouvera à l'intérieur et un protocole rapide d'utilisation.

Viennent ensuite quatre frises expliquant le développement du langage et le développement morphosyntaxique. La tranche d'âge globale allant de 1 à 6 ans, notre outil se scinde en trois parties : de 12 à 24 mois, de 24 à 48 mois, et enfin de 48 à 72 mois. Tous les grands types de structures et de sous-structures grammaticales sont répertoriés. Enfin, le/la professionnel(le) aura également la possibilité de renseigner les informations générales du patient (nom, âges lexical et développemental, derniers résultats et type(s) de bilan(s)...) dans les cases prévues en présentation de chapitre. Ci-après les captures d'écran des premières pages de chaque chapitre, suivies du lien vers le document complet.

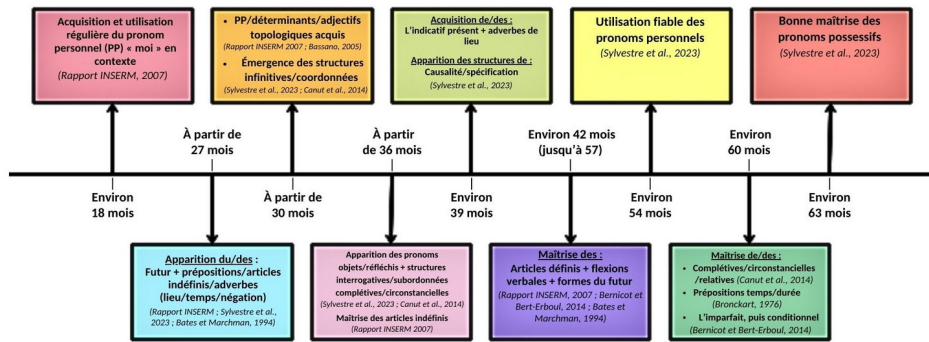
1.1.2. Les frises chronologiques

La première frise évoque les acquisitions durant la période pré-linguistique. Les versants réception et production étant indissociables, nous en avons ajouté une deuxième sur le même modèle de présentation décrivant le développement du système de compréhension syntaxique. La troisième frise traite de la longueur croissante des énoncés et la quatrième montre l'étayage progressif du discours.



Acquisition et étayage progressifs du contenu morphosyntaxique

Correspondances d'âge :
 24 mois - 2 ans
 36 mois - 3 ans
 48 mois - 4 ans
 60 mois - 5 ans
 72 mois - 6 ans



1.1.3. Contenu global des chapitres

Un rappel succinct des structures est proposé au début de chaque partie. La première évoque l'apparition des premiers éléments de langage. La deuxième traite de l'étayage progressif des productions, grâce à l'insertion de plus en plus fréquente d'éléments intraphrastiques. Enfin, la troisième se tourne vers la période de complexification proprement dite. Des captures d'écran des premières pages de chaque période sont présentées ci-dessous.

1.2. La première partie

Ce chapitre est consacré à l'apparition des premières marques morphosyntaxiques et des constructions simples. Nous retrouvons ici une forte utilisation de la répétition de mots, les fillers pré-nominaux et les premières utilisations du pronom personnel « moi ».

1.2.1. Page de présentation générale

PARTIE 1 (12-24 mois)
 Les premières productions
 → glossaire page 6



1.1. Observations globales

Remarques générales (mém. p. 9, § 2.2.1.)																				
Nom de l'enfant	Âge réel		ans		mois		Classe de	Date de l'évaluation	/ / 20	Temps inter-évaluation										
Âge lexical en Réception		ans		mois		Test utilisé		Évaluation du stock lexical (production)												
Âge lexical en Production		ans		mois		Test utilisé														
Longueur Moyenne des Énoncés (LME)		1-2	2-3	3-4	4-5	Score de complexité syntaxique		Test utilisé												
		5-6	6-7	7+																
Diagnostic à l'issue du bilan		Acquisitions Progression				Patron de déformations fréquentes														
Notes / Remarques personnelles Réorientations éventuelles																				
Proto-marques grammaticales (mém. p. 7, § 2.1.1.)																				
Fillers pré-nominaux (gr. p. 6)	OK	KO	Premiers noms (gr. p. 6)	OK	KO	Mots-phrases (gr. p. 6)	OK	KO	Répétition de mots (gr. p. 6)	OK	KO	Associations de mots (gr. p. 6)	OK	KO	Pointage + mot (gr. p. 7)	OK	KO	Pronom « moi » (gr. p. 7)	OK	KO

1.2.2. Le premier tableau de la 1^{ère} partie

1.2. Les ébauches morphosyntaxiques (mém. p. 7, § 2.1.1.)

1.2.1. Fillers et éléments lexicaux pleins (gl. p. 7)

Prémices des éléments structurels futurs	Fillers pré-nominaux (~12 mois)					
		Productions types	Échelle de maîtrise		Autres productions (onomatopées...) Annotations personnelles	
	Voyelles	/əsa/ (« le chat ») /apou/ (« la poule »)	0	1	2	3
	Consonnes (rare)	/pazo/ (« l'oiseau »)	0	1	2	3
	Consonne + voyelle	/papou/ (« la poule ») /mamama/ (« ma maman »)	0	1	2	3
	Ajouts d'éléments lexicaux « pleins »					
	Mots-phrases/holophrases (noms...) (12-20 mois)	/ako:/ (« encore »), /kuku/ (« coucou »), /papa/	0	1	2	3
	Mots vides devant de vrais mots (18-24 mois)	« Patj bébé » « bido maman »	0	1	2	3
	Réductions de mots (18-24 mois)	« chien chien » « chat chat »	0	1	2	3
	Expressions figées reconnaissables (18-24 mois)	« a pu » « est beau » « veux pas »	0	1	2	3
Associations de mots reconnaissables (22-24 mois)	« papa gâteau », « Maman chapeau », « Lou partie ? »	0	1	2	3	

1.3. La deuxième partie

La deuxième partie concerne l'émergence des combinaisons syntaxiques et l'utilisation d'éléments plus complexes en discours spontané. C'est à cette période que l'on voit apparaître les associations de phrases simples coordonnées et les premiers introducteurs des structures subordonnées.

1.3.1. Page de présentation générale

PARTIE 2 (24-48 mois)

Premières combinaisons

→ glossaire page 8



2.1. Observations globales

Remarques générales (mém. p. 9, § 2.2.1.)																						
Nom de l'enfant	Âge réel		ans		mois		Classe de	Date de l'évaluation	/ / 20	Temps inter-évaluation												
Âge lexical en Réception		ans		mois		Test utilisé		Évaluation du stock lexical (production)														
Âge lexical en Production		ans		mois		Test utilisé																
Longueur Moyenne des Énoncés (LME)		1-2	2-3	3-4	4-5	Score de complexité syntaxique		Test utilisé														
		5-6	6-7	7+																		
Diagnostic à l'issue du bilan		Acquisitions Progression				Patron de déformations fréquentes																
Notes / Remarques personnelles		Réorientations éventuelles																				
Structures fondamentales de la phrase simple (mém. p. 3, § 1.3.1.)																						
Phrases canoniques minimales (gr. p. 9)	OK	KO	Déterminants (gr. p. 10)		OK	KO	Prépositions (gr. p. 12)		OK	KO	Pronoms objets (gr. p. 13)		OK	KO	Pronoms possessifs (gr. p. 14)		OK	KO	Maîtrise des flexions verbales (gr. p. 18)		OK	KO
			Articles indéfinis et définis (gr. p. 11)		OK	KO	Pronoms personnels (gr. p. 13)		OK	KO	Pronoms réfléchis (gr. p. 13)		OK	KO	Adverbes (gr. p. 15)							

1.3.2. Le premier tableau de la 2^{ème} partie

2.2. Phrases simples et phrases de base (gl. p. 9 + mém. p. 3, § 1.3.1. / 1.3.2.)

Phrases canoniques minimales	Premiers compléments simples																											
	Sujet-Verbe (30-36 mois)				S-V + COD (30-36 mois)				S-V + COI (30-36 mois)				COD + COI				S + verbe copule (42-48 mois)				Éventuels autres éléments émergents ?							
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3				
Fréquence d'occurrence des erreurs	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
Appréciation qualitative																												
Commentaires																												
Objectifs ciblés morphosyntaxiques																												

1.4. La troisième partie

C'est à partir de 48 mois que le discours se structure et se complexifie, en lien avec le phénomène de « masse critique lexicale » et les interactions du quotidien. On voit apparaître les structures de subordination et la plupart des éléments d'un discours spontané adulte.

1.4.1. Page de présentation générale

PARTIE 3 (48-72 mois)

Complexification des productions

→ glossaire page 14



3.1. Observations globales

Remarques générales (mém. p. 9, § 2.2.1.)																														
Nom de l'enfant	Âge réel			ans	mois	Classe de	Date de l'évaluation			/	/	20	Temps inter-évaluation																	
Âge lexical en Réception		ans		mois	Test utilisé			Évaluation du stock lexical (production)																						
Âge lexical en Production		ans		mois	Test utilisé																									
Longueur Moyenne des Énoncés (LME)		1-2	2-3	3-4	4-5	Score de complexité syntaxique			Test utilisé																					
		5-6	6-7	7+																										
Diagnostic à l'issue du bilan		Acquisitions Progression			Patron de déformations fréquentes																									
Notes / Remarques personnelles		Réorientations éventuelles																												
Les combinaisons complexes (mém. p. 9, § 2.2.2.)																														
Modalités de phrases complexes (gr. p. 21)	OK	KO	Maîtrise des déterminants (gr. p. 22)		OK	KO	Système Pronominal complet (gr. p. 24)		OK	KO	Structures adverbiales (gr. p. 25)		OK	KO	Propositions coordonnées (gr. p. 30)		OK	KO	Prop. relatives (gr. p. 30)		OK	KO	Prop. complétives (gr. p. 30)		OK	KO	Temps et modes simples/composés (gr. p. 31)		OK	KO
			Struct. Prép. (gr. p. 23)																											

1.4.2. Le premier tableau de la 3^{ème} partie

3.2. Les modalités de phrase (gl. p. 15 mém. p. 8, § 2.2.)

Déclinaisons de la phrase simple	Type de phrases																Nombre/type(s) de compléments							
		Déclarative				Négative				Interrogative				Impérative				Passives						
	Sujet (S)-Verbe (V)-COD	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2		3	0	1	2	3		
	S-V-COD+COI	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2		3	0	1	2	3		
Phrases avec sujet inversé	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3				
Fréquence d'occurrence des erreurs	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T	J	P	S	T
Appréciation qualitative																								
Commentaires																								

→ Lien vers la [Grille](#).

2. Le glossaire détaillé

2.1. Édition et contenu du livret

Le glossaire est imprimé en format portrait. Le titre indiqué en première page est « GLOSSAIRE DÉTAILLÉ DES STRUCTURES MORPHOSYNTAXIQUES DU FRANÇAIS : Chronologie et âges d'acquisition chez l'enfant de 1 à 6 ans ». Les quatre frises présentées dans les précédents paragraphes ont été rajoutées à titre de rappels au début du livret. Le/la thérapeute pourra aussi se référer à la table des matières afin de se rendre rapidement à une tranche d'âge particulière et aux explications qu'elle/il souhaite consulter. Les pages associées à la grille d'évaluation et aux paragraphes du mémoire sont toujours indiquées. La progression est donc identique à celle du précédent document et les éléments sont répartis dans les trois mêmes grandes parties. L'utilisateur/trice accédera au lien à la fin du chapitre.

2.2. La première partie

2.2.1. Page de rappels des structures

PARTIE 1 (12-24 mois)
Les premières productions
⇒ grille page 8

Période développementale (en mois) :

12 ————— 24

Rappel des émergences et acquisitions

- ⊙ Premières marques grammaticales
- ⊙ Associations pointages + noms/vocalisations
- ⊙ Premières combinaisons syntaxiques (Masse Critique Lexicale)
- ⊙ Longueur Moyenne des Énoncés allant jusqu'à 2 morphèmes

→ **STRUCTURES MORPHOSYNTAXIQUES CONCERNÉES**

✓ **PRODUCTIONS EN CONTEXTE D'INTERACTION**

Premiers fillers pré-nominaux :

- Voyelles (V)
- Consonnes (C)
- C+V (rare)

Pronom personnel "moi" + pointages

Mots-phrases Holophrases

Expressions figées reconnaissables

Verbes au singulier + Infinitif encore fréquent
Juxtaposition de noms ("maman chapeau") pour la possession

1

2.2.2. Première page d'explications de la partie 1

LES PREMIERS ÉLÉMENTS DE LANGAGE

Les fillers pré-nominaux :
Les enfants produisent initialement des éléments grammaticaux presque imperceptibles, qui s'insèrent dans le discours avant les noms pleins (en termes de chronologie). Ils représentent les prémices des déterminants et ont une fonction contextuelle pour l'enfant. Il les utilisera pour préciser le nom de référence. Ce sont des phonèmes approximatifs, perceptibles et interprétables.

→ **ex :** "apou" ("la poule"), "afi" ("la fille")

Les premiers éléments lexicaux pleins :
Ces mots servent de lien entre les éléments lexicaux, donc ceux qualifiés de mots-pleins. Ils sont indépendants du contexte mais permettent de créer les premières combinaisons syntaxiques simples (forte utilisation des mots coordonnants au début). L'enfant utilisera également la réplication de phonèmes avant le nom énoncé. Apparaissent après cette étape du développement les expressions figées, que l'enfant entend dans son environnement et qu'il répètera de façon plutôt servile ("dodo fini")

→ **ex :** "mama e cour" ("la maman coure")

2.3. La deuxième partie

2.3.1. Page de rappels des structures

PARTIE 2 (24-48 mois)

Premières combinaisons

⇒ grille page 11

Période développementale (en mois) :

24 ——— 48

Rappel des émergences et acquisitions

- Premières phrases complexes, d'abord composées de deux phrases simples
- Premières phrases de type "sujet-verbe-complément"
- Longueur Moyenne des Énoncés jusqu'à 7 morphèmes à 48 mois

→ **STRUCTURES MORPHOSYNTAXIQUES CONCERNÉES**

EN ÉMERGENCE

- 27-30 M : Premières formes du futur simple
- 36-42 M : Pronoms objets et réfléchis
- 30 M : Prédominance des tournures :
 - coordonnées
 - infinitives
- 36 M : Premières associations de phrases simples

MÂÎTRISE EN CONTEXTE

- 30 M : Pronoms personnels, Déterminants (genre et nombre)
- 39 M : Utilisation du présent (infinitif), Adverbes de lieu
- 36 M : Articles indéfinis
- 42 M : Articles définis

2

2.3.2. Première page d'explications de la partie 2

LA PHRASE SIMPLE

Modèle canonique de la phrase simple :

On appelle communément "schéma canonique de la phrase simple" une séquence de mots assemblés et organisés selon une structure particulière, que l'on nomme "forme canonique". Elle doit adopter certains critères, dont le fait d'être assertive et neutre (Riegel et al., 2018). Elle représente la forme la plus basique de la langue du point de vue de sa structure et son analyse peut être étendue à toute autre phrase. Elle est nécessairement formée d'un groupe nominal sujet (GN) et d'un groupe verbal (GV), qui exprime l'action effectuée par le sujet. Elle ne contient qu'un verbe conjugué et forme donc une seule proposition. Certains compléments peuvent s'y ajouter (complément d'objet direct/indirect, complément de lieu...). La phrase simple peut être déclarative, interrogative, impérative ou exclamative. Ce type de structures apparaît aux alentours de 30 mois chez l'enfant.

2.3.3. Aperçu d'une page d'exemples (ici les déterminants et les articles)

QUELQUES EXEMPLES...

Les définis

- Articles définis : le, la, les, l'
- Déterminants démonstratifs : ce, cet/cette, ces
- Déterminants possessifs : mon, ton, son, ma, ta, sa, mes, tes, ses, notre, votre, leur, nos, vos, leurs
- Déterminants numéraux cardinaux : un/une, deux...

Les indéfinis

- Articles indéfinis : un, une, des
- Articles partitifs : du, de la, des
- Déterminants interrogatifs/exclamatifs : quel, quels, quelle et quelles / quel, quels, quelle, quelles, combien de, combien d'

ex : "Le petit chien."

ex : "Ce chien précisément."

ex : "Mon ami(e) de prépa."

ex : "Deux baguettes de pain."

ex : "Une gourde remplie d'eau."

ex : "Du pain est resté sur la table."

ex : "Quelle heure est-il ?"

ex : "Combien de jours avant Noël ?"

ex : "Quel beau paysage !"

2.4. La troisième partie

2.4.1. Page de rappels des structures

PARTIE 3 (48-72 mois)
Complexification des productions
⇒ grille page 22

Période développementale (en mois) :

48 ————— 72

Rappel des émergences et acquisitions

- ⊙ Premières constructions de récit
- ⊙ Explosion du taux de structures complexes
- ⊙ Longueur Moyenne des Énoncés jusqu'à 8 morphèmes à 66 mois
- ⊙ Premières questions avec inversion du sujet

→ **STRUCTURES MORPHOSYNTAXIQUES CONCERNÉES**

✓ **MAÎTRISE EN CONTEXTE**

54 M Bonne utilisation des pronoms personnels	63 M Bonne utilisation des pronoms possessifs
60 M Prépositions de : <ul style="list-style-type: none">• temps• durée	60-72 M Flexions verbales : <ul style="list-style-type: none">• futur maîtrisé• imparfait• conditionnel
66-72 M Propositions : <ul style="list-style-type: none">• coordonnées• complétives• circonstancielles• relatives	66-72 M Schéma de la phrase simple (S-V-C) maîtrisé

3

2.4.2. Première page d'explications de la partie 3

LES DIFFÉRENTS TYPES DE PHRASES

Notion de modalité de phrase :

Le type de phrase donne des indications sur le point de vue du locuteur, dès lors qu'il souhaite exprimer et transmettre quelque chose de particulier. Nous pouvons recenser quatre types de phrases : la phrase déclarative, la phrase interrogative, la phrase exclamative et la phrase injonctive.

Phrase déclarative : annonce un fait, un jugement. Elle est utilisée pour transmettre une information ou affirmer un point de vue. C'est la plus fréquemment utilisée.

Phrase interrogative : elle sert à poser une question. Le sujet peut être inversé ou non. Elle est introduite par un mot interrogatif.

Phrase exclamative : elle exprime un sentiment de joie, de vigueur ou caractéristique d'une émotion. Elle est introduite par un mot exclamatif et on peut y retrouver un sujet inversé.

Phrase injonctive : elle exprime un ordre, une interdiction ou un conseil. Le verbe est la plupart du temps conjugué au mode impératif.

→ Lien vers le [Glossaire](#).

Discussion

1. Limites et difficultés rencontrées

1.1. Les classifications linguistiques

Notre partie théorique est basée en grande partie sur le recensement des structures syntaxiques françaises. Un travail approfondi de recherches sur les classifications linguistiques était donc indispensable. Nous avons pu voir qu'il existe une multitude d'ouvrages sur le sujet. Il existe également différentes branches et courants linguistiques

(linguistique développementale, linguistique fonctionnelle, typologie linguistique...). Il était de toute évidence impossible de traiter tous les aspects de ce domaine si vaste. La principale difficulté résidait alors dans la sélection et la priorisation des concepts à développer, en restant précis mais sans pour autant perdre en cohérence. Tous les aspects de la grammaire n'ont, de fait, pas pu être explorés en profondeur. Cela constituait une première limite à notre mémoire.

1.2. Les études sur le développement de l'enfant

Notre travail ne pouvait se détacher des recherches sur la chronologie du développement langagier, des acquisitions morphosyntaxiques et des contextes de production dans lequel le jeune locuteur évolue. Beaucoup d'auteurs se sont penchés sur le sujet, présentant des périodes développementales parfois différentes selon les études (en fonction des conditions retenues, du nombre de sujets, de l'environnement culturel et langagier...). Certaines études portaient sur le développement langagier global, avec des périodes d'acquisition et des repères clairement définis. Il était parfois difficile de trouver des études ciblées sur le développement morphosyntaxique. De plus, la plupart ne décrivait pas toujours les étapes d'acquisition plus tardives (de 36 à 72 mois) mais privilégiait surtout les émergences morphosyntaxiques précoces (de 12 à 36 mois). Le choix des études traitant de la complexification en production représentait une limite supplémentaire.

1.3. Les dates de publication des ouvrages

La question de l'ancienneté des ouvrages de référence était un facteur majeur à prendre en compte pour notre travail. Comme nous l'avons évoqué précédemment, beaucoup de théories et courants linguistiques ont pu voir le jour, comme les études sur le développement du langage. Certaines éditions ont été révisées depuis leur date de publication initiale (exemple de la Grammaire méthodique du français, Pellat & Riegel, récente édition de 2018). Il n'a donc pas toujours été possible de se procurer les écrits, ou du moins seulement les plus anciens. Certains documents ont alors été privilégiés à d'autres plus récents, sans pour autant avoir définitivement écarté ces derniers de notre sélection.

1.4. Choix et catégorisation des éléments

Une quatrième limite à ce travail aura été de classer les informations récoltées en catégories et sous-catégories sans être redondant. Comme exprimé plus haut, une des difficultés qui s'est rapidement posée était celle de la sélection pertinente des ouvrages sur le sujet. L'objectif premier était de garder une certaine cohérence de progression, tout en restant pertinent et précis. Il s'agissait également de répartir judicieusement les éléments, toujours en évitant le plus possible les répétitions. C'est pourquoi nous avons choisi de placer les notions syntaxiques et développementales de base dans le corps du mémoire et le détail des structures dans le glossaire (ces dernières étant reprises dans la grille).

2. Ouvertures et futurs axes d'amélioration

2.1. Étayage de l'outil

Le support que nous présentons ici pourrait être étayé davantage. Il serait en effet intéressant d'approfondir les classifications linguistiques, en explorant précisément certains courants ou certaines notions spécifiques. Nous pourrions faire apparaître plus de chapitres, ce

qui rendrait notre outil plus complet. Nous ajouterions les sous-catégories grammaticales que peut prendre chaque structure en fonction du contexte et de l'environnement syntaxique de la phrase. Un sommaire présenté en début de glossaire renverrait directement aux pages concernées, toujours en précisant les périodes développementales.

Nous avons également pu souligner le manque de données morphosyntaxiques concernant l'enfant de plus de 72 mois. Nous pourrions, afin d'élargir plus encore la tranche d'âge de notre outil d'évaluation, imaginer une rubrique « Témoignages des orthophonistes » issus de leur pratique clinique quotidienne. Cette dernière serait des plus éclairantes, notamment du point de vue de l'expérience de terrain au contact de patients plus âgés. Des exemples de cas cliniques anonymisés pourraient alors figurer dans l'outil, ce qui le rendrait plus concret encore.

2.2. Taux de structures en émergence

Nous avons décrit dans les précédents paragraphes l'augmentation de la longueur des énoncés et la complexification des productions, en grande partie grâce à la modélisation apportée par l'environnement. Nous pourrions alors envisager une sous-partie à chaque catégorie dédiée au taux de structures en émergence, associé au taux de structures maîtrisées. Des exemples d'erreurs attendues seraient alors proposés.

2.3. Le versant réceptif

Nous avons complété notre travail, initialement tourné vers la production orale, par les principaux repères de développement en réception orale. Un résultat chuté à l'épreuve de compréhension morphosyntaxique peut être expliqué par différents facteurs (déficit en mémoire à court terme verbale, trouble phonologique en réception...). Il aura cependant la plupart du temps un impact sur le versant expressif, les deux étant liés. Nous pourrions de fait compléter notre outil avec des recherches ciblées sur le versant réceptif, en nous intéressant particulièrement au développement du système phonologique.

2.4. Adaptation au langage écrit

Une dimension « langage écrit » de notre outil serait également utile, étant ici tourné presque uniquement vers le langage oral. Les deux modalités se distinguent principalement par le style d'énonciation. Nous produisons en effet plus de flexions verbales à l'écrit, l'apprentissage de la concordance des temps étant une étape-clé du développement. L'enjeu serait alors de trouver des études basées sur des corpus en contexte de discours spontané (lors des écrits d'invention par exemple). Nous retiendrions notamment ce critère dans nos recherches d'études sur le sujet. Le support final serait quant à lui agencé de la même manière que son homologue « langage oral ».

2.5. Vers une version informatisée

Les repères développementaux, toujours disposés sur les frises chronologiques introductives, seraient affichés à l'écran. L'orthophoniste cliquerait sur la tranche d'âge souhaitée, ce qui la/le redirigerait vers une page listant les différents groupes/sous-groupes de structures. Ils renverraient alors vers divers menus déroulants, à l'aide d'onglets interactifs de type lien hypertexte. Nous y indiquerions également les pages correspondant à la grille

d'évaluation « papier ». L'alternance des deux types de support d'édition rendrait ainsi notre outil plus attractif pour l'utilisateur/trice.

Conclusion

Notre mémoire s'est décliné en deux parties. La première consistait à établir une revue de littérature sur les classifications et les structures morphosyntaxiques de la langue française. La linguistique étant un domaine particulièrement vaste, nous avons tout d'abord dirigé nos recherches vers les éléments principaux de grammaire, que nous avons définis. Nous nous sommes progressivement tourné vers des concepts plus précis et moins décrits dans les études. Il nous aura fallu déterminer les principaux stades d'acquisition de la syntaxe en production orale, le versant étudié étant un point majeur à considérer pour ce travail. Nous avons également établi un parallèle succinct avec le versant réceptif, indissociable de la production. Le support global prend en compte deux aspects fondamentaux : les stades de développement, relativement homogènes dans les publications, et la complexité des structures en elles-mêmes. Nous avons ensuite mis en évidence certaines grandes limites des principaux tests, évaluant spécifiquement ou non la syntaxe. La seconde partie, quant à elle, concernait les étapes de création et la présentation du matériel. Nous y avons décrit son agencement, les types de support possibles, les limites générales que nous avons rencontrées, ainsi que les pistes d'améliorations potentielles. En définitive, notre principal objectif était de fournir au/à la professionnel(le) un outil basé sur une évaluation développementale critériée, afin de lui permettre de compléter le plus précisément possible ses observations cliniques et ajuster au mieux son plan thérapeutique. L'utilisation se veut alors fonctionnelle, fluide, mais surtout adaptée à la pratique de chaque orthophoniste.

Bibliographie

- Balma, P.-A., & Tardin, C. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue* (1-1). <https://www.spsressources.ch/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/grammairereference.pdf>
- Baron, M.-P., Makdissi, H., & Boisclair, A. (2011). Développement discursif de l'enfant sourd : Récit et morphosyntaxe. *Éducation et francophonie*, 39(1), 26-53. <https://doi.org/10.7202/1004328ar>
- Barrouillet, P., Billard, C., De Agostini, M., Démonet, J.-F., Fayol, M., Gombert, J.-E., Habib, M., Le Normand, M.-T., Franck, R., & Sprenger-Charolles, L. (2007). *Expertise collective. Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques [Rapport de recherche]*. Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM). <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01570674>
- Bassano, D. (2005). Production naturelle précoce et acquisition du langage : L'exemple du développement des noms. *Lidil*, 31, 61-84. <https://doi.org/10.4000/lidil.136>
- Bassano, D. (2014). Comment les verbes viennent aux enfants : Approches intégratives et interlangues de l'acquisition. *Le verbe en toute complexité - Acquisition, transversalité et apprentissage*, 15-37. <https://www.researchgate.net/publication/281916870>
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J., & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21(1), 85-123. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008680>
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2014). L'acquisition du langage par l'enfant (2e éd. mise à jour et augmentée). In press. <https://www.inpress.fr/livre/lacquisition-du-langage-par-lenfant-2/>
- Bignon, M., Gamot, L., Lemaitre, M.-P., & Macchi, L. (2021). Cotation des tests francophones de langage oral et écrit chez l'enfant : Quelques recommandations à l'usage des orthophonistes. *Glossa*, 1-32. <https://www.glossa.fr/index.php/glossa/article/view/1035>
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. <https://doi.org/10.7916/D8PG20B9>
- Boutard, C. et Bouchet, M. (2009b). PEES 3-8. Protocole d'Évaluation de l'Expression Syntaxique de 3 à 8 ans 11 mois. OrthoÉdition. <https://www.orthoedition.com/evaluations/pees-3-8-600>
- Bronckart, J.-P. (1976). Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. De l'aspect au temps. Bruxelles : Dessart et Mardaga. <https://www.editionsmardaga.com/products/gense-et-organisation-des-formes-verbales-chez-lenfant>
- Bulletin Officiel n° 32. (2013). Ministère de l'éducation Nationale et de la Jeunesse, 106. https://federation-des-orthophonistes-de-france.fr/wp-content/uploads/referentiel-activites-orthophoniste_267385.pdf
www.enseignementsup-recherche.gouv.fr

- Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. *SHS Web of Conferences*, 8, 1437-1452. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801092>
- Chenu, F., Jisa, H., & Mazur-Palandre, A. (2012). Développement de la connectivité syntaxique à travers deux types de textes à l'oral et à l'écrit. *SHS Web of Conferences*, 1, 1591-1605. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100253>
- Chevrie-Muller, C., Plaza, C., Fournier, S., Rigoard, M-T. (2001). N-EEL - Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage. ECPA. <https://www.pearsonclinical.fr/n-eel-nouvelles-epreuves-pour-lexamen-du-langage>
- Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M., & Maillart, C. (2010). *L2MA2 : Langage oral, langage écrit, mémoire, attention* (2e éd). les Éd. du Centre de psychologie appliquée. <https://www.pearsonclinical.fr/l2ma-2-batterie-langage-oral-langage-ecrit-memoire-attention-2eme-edition-1>
- Coquet, F., Ferrand, P. et Roustit, J. (2009). EVALO 2-6. Évaluation du développement du Langage Oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. OrthoÉdition. <https://www.evalo.fr/index.php>
- Diessel, H. (2004). *The Acquisition of Complex Sentences* (Vol. 1). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486531>
- Dubus, A. (2011). Guide pratique pour l'analyse d'épreuves ou de tests (à l'usage des étudiants et des chercheurs en Orthophonie). Collectif UNADREO. https://www.unadreo.org/wp-content/uploads/2020/01/090720121754guide_analyse_tests_v4.pdf
- Elalouf, M.-L. (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français : Choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères*, 49, 33-55. <https://doi.org/10.4000/reperes.677>
- Helloin, M.-C. et Thibault, M.-P. (2006). EXALang 3-6. Batterie d'examen des fonctions langagières chez l'enfant de 3 à 6 ans. Happyneuron. <https://www.happyneuronpro.com/>
- Helloin, M.-C., Thibault, M.-P. et Croteau, B. (2006). EXALang 5-8. Batterie d'examen des fonctions langagières chez l'enfant de de 5 à 8 ans. HappyNeuron. <https://www.happyneuronpro.com/>
- Helloin, M.-C., Thibault, M.-P. et Lenfant, M. (2012). EXALang 8-11. Batterie d'examen des fonctions langagières chez l'enfant de de 5 à 8 ans. HappyNeuron. <https://www.happyneuronpro.com/>
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher & M. Garman (Éds.), *Language Acquisition* (1^{re} éd., p. 455-474). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620683.026>
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Hachette supérieur. <https://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=003256286>
- Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre

- 3 et 7 ans : Une méthode, premiers résultats. *Études de Linguistique Appliquée*, 4, 7-52. <https://www.proquest.com/openview/41ca589e9dcb629d01dec9508e5ed022/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>
- Leroy, S, Parisse, C, & Maillart, C. (2009c). Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral: une approche constructiviste. *Rééducation Orthophonique*, 47, 238, 21-45. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/24744>
- Maillart, C., Parisse, C., & Tommerdahl, J. (2012). F-LARSP 1.0 : An adaptation of the LARSP language profile for French. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(2), 188-198. <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.602459>
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sirois, P. (Éds.). (2010). *La littératie au préscolaire : Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0gv>
- Morgenstern, A. (2009). Ecllosion de la morphosyntaxe, le rôle des fillers pré-nominaux dans un corpus longitudinal. *Rééducation orthophonique*, 238, 63-82. <https://shs.hal.science/halshs-00529895>
- Morgenstern, A., Leroy, M., & Mathiot, E. (2008). Le pointage chez l'enfant : Du gestuel au linguistique. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, 164. <https://doi.org/10.1051/cmlf08170>
- Neveu, F., (2000), *Lexique des notions linguistiques* (1. éd.). Paris, Nathan, 121 p. https://booknode.com/lexique_des_notions_linguistiques_041612
- Oléron, P. (1979). *L'enfant et l'acquisition du langage* (1. éd.). Presses Univ. de France. <https://excerpts.numilog.com/books/9782130359968.pdf>
- Pellat, J.-C., & Riegel, M. (2012). La Grammaire méthodique du français : Élaboration d'une grammaire linguistique globale (8^e éd.). *Langue française*, 176(4), 11-26. <https://doi.org/10.3917/lf.176.0011>
- Rondal, J. (2001). *Votre enfant apprend à parler* (4^e éd.). Mardaga. <https://www.editionsmardaga.com/products/votre-enfant-apprend-a-parler?variant=40045017563304>
- Rossi-Gensane, N. (2017). Syntaxe et paradigme(s) : Outre les relations de dépendance, les relations d'équivalence. *Signata*, 8, 65-99. <https://doi.org/10.4000/signata.1392>
- Schelstraete, M.-A., & Bragard, A. (2011). *Traitements du Langage Oral Chez l'Enfant : Symptômes et Interventions*. Elsevier Masson. <https://www.elsevier-masson.fr/traitement-du-langage-oral-chez-lenfant-9782294714504.html>
- Segui, J., & Léveillé, M. (1977). Etude sur la compréhension de phrases chez l'enfant. *Enfance*, 30(1), 105-115. <https://doi.org/10.3406/enfan.1977.2637>
- Sekali, M. (2012). The emergence of complex sentences in a French child's language from 0;10 to 4;01 : Causal adverbial clauses and the concertina effect. *Journal of French Language Studies*, 22(1), 115-141. <https://doi.org/10.1017/S0959269511000615>

Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition* (1st Harvard University Press paperback ed). Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674017641>

Veneziano, E., & Sinclair, H. (2000). The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27(3), 461-500. <https://doi.org/10.1017/S030500090000427X>

Liste des annexes

Annexe n°1 : Liste d'adverbes et locutions adverbiales

Annexe n°2 : Liste et fonctions des connecteurs logiques du français

Annexe n°3 : Liste de compléments circonstanciels

Résumé :

Il existe plusieurs types de tests orthophoniques mis à la disposition des professionnel(le)s. Certains s'orientent, avec des critères spécifiques privilégiés par les auteurs, vers un domaine, une population et/ou une tranche d'âge définis. La plupart des batteries d'évaluation testeront un large éventail de compétences langagières, avec le grand avantage d'être particulièrement exhaustives et de proposer des champs d'investigation multiples. Elles pourraient cependant se montrer moins précises sur certains résultats ciblés. C'est notamment le cas du domaine d'évaluation de la syntaxe chez l'enfant, qui présente un manque de données qualitatives significatif. L'objectif final de ce mémoire sera alors de fournir à l'orthophoniste une grille d'évaluation et un glossaire détaillé des structures morphosyntaxiques françaises, classées selon les âges attendus d'apparition entre 1 et 6 ans (respectivement 12 et 72 mois). Il sera alors possible de repérer précisément les déformations, les émergences, mais également le niveau de maîtrise grammaticale de l'enfant. Cela facilitera, de fait, l'ajustement du projet de soin et les objectifs thérapeutiques définis à l'issue du bilan.

Mots-clés :

Batteries de tests orthophoniques, données qualitatives, évaluation de la syntaxe chez l'enfant, structures grammaticales, glossaire morphosyntaxique développemental.

Abstract :

There are several types of speech therapy tests available to the professionals. Some are geared towards a specific field, population and/or age group, with specific criteria chosen by the authors. Most assessment batteries will test a wide range of language skills, with the great advantage of being particularly exhaustive and offering multiple fields of investigation. They may, however, be less precise for certain targeted results. C'est notamment le cas du domaine d'évaluation de la syntaxe chez l'enfant, qui présente un manque de données qualitatives significatif. The final aim of this thesis will therefore be to provide the speech therapist with an evaluation grid and a detailed glossary of french morphosyntactic structures, classified according to the expected ages of onset between 1 and 6 years (12 and 72 months respectively). It will then be possible to precisely target deformations and emergences, as well as the child's level of grammatical mastery. This will make it easier to adjust the care plan and therapeutic objectives defined at the end of the assessment.

Keywords :

Speech therapist batteries, qualitative data, assessment of syntax in children, grammatical structures, developmental morphosyntactic glossary.

Jérôme ANDRÉ, Orthophoniste et Enseignant au Département d'orthophonie, Lille.