



HAL
open science

Remaniement du test de l'ÉPIS (épreuve de production imitation syntaxique) : étude des productions orales d'enfants de classe de CE1, CM2 et d'adultes

Jennifer Jacque

► **To cite this version:**

Jennifer Jacque. Remaniement du test de l'ÉPIS (épreuve de production imitation syntaxique) : étude des productions orales d'enfants de classe de CE1, CM2 et d'adultes. Sciences cognitives. 2020. dumas-03254423

HAL Id: dumas-03254423

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03254423>

Submitted on 8 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UFR de Médecine – Département d’orthophonie

UFR de Lettres

REMANIEMENT DU TEST DE L'ÉPIS (ÉPREUVE DE PRODUCTION IMITATION SYNTAXIQUE)

Étude des productions orales d'enfants de classe de CE1, CM2 et d'adultes.

Mémoire présenté pour l’obtention du Certificat de Capacité d’Orthophoniste
et du Master 2 en Langues, Textes, Échanges mention Sciences du Langage

Par

Jennifer JACQUE, née le 16/03/1992

Sous la direction de :

Béatrice BOURDIN, Professeur en Psychologie du développement

Cécile MATHIEU, Maîtresse de conférences en Linguistique

Soutenu le 11/06/2020



UFR de Médecine – Département d’orthophonie

UFR de Lettres

REMANIEMENT DU TEST DE L'ÉPIS (ÉPREUVE DE PRODUCTION IMITATION SYNTAXIQUE)

Étude des productions orales d'enfants de classe de CE1, CM2 et d'adultes.

Mémoire présenté pour l’obtention du Certificat de Capacité d’Orthophonie
et du Master 2 en Langues, Textes, Échanges mention Sciences du Langage

Par

Jennifer JACQUE, née le 16/03/1992

Sous la direction de :

Béatrice BOURDIN, Professeur en Psychologie du développement

Cécile MATHIEU, Maîtresse de conférences en Linguistique

Soutenu le 11/06/2020

Académie d’Amiens

Année universitaire : 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord mes maîtres de mémoire, Béatrice Bourdin et Cécile Mathieu, pour l'intérêt qu'elles ont porté à cette étude. Je les remercie de m'avoir accompagnée et conseillée tout au long de ce travail intense et passionnant. Je tiens à remercier également Dominique Cornet et Fanny Martin pour leur relecture, leurs indications et les retours encourageants.

Je tiens à remercier la directrice de l'école primaire, les institutrices et les parents des participants pour avoir accepté de se joindre à mon projet. Je remercie aussi mes amis ayant participé de près ou de loin à cette aventure.

Je remercie mes maîtres de stages pour le temps qu'ils m'ont consacré et pour leurs conseils. Leur expérience et leur amour du métier m'ont enrichie professionnellement et personnellement. Je tiens à remercier nos professeurs pour leurs enseignements, leurs conseils et leur disponibilité. Je remercie également notre secrétaire pour sa patience et son efficacité.

Je tiens à remercier tout particulièrement mon compagnon, Bruice, qui m'a toujours encouragée. Je le remercie de nous avoir permis de partager un chapitre de notre vie à l'autre bout de la France. Merci pour la joie et le soutien que tu m'as apportés et que tu m'apportes chaque jour.

Je remercie de tout cœur les membres de ma famille qui ont toujours cru en moi. Je les remercie d'avoir toujours été présents malgré la distance et de me soutenir à chaque instant.

Enfin, je remercie Clémence, Elise et Jeanne. Sans elles, la vie picarde n'aurait pas eu le même goût. Je les remercie pour leur amour, leur folie et leur soutien inconditionnels.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION | 5 |
| PARTIE THÉORIQUE | 8 |
| 1. LANGAGE | 9 |
| 1.1. Langage, langue, parole | 9 |
| 1.1.1. Définitions | 9 |
| 1.1.2. Remise en question de la vision saussurienne | 10 |
| 1.2. La langue : un système de signes | 10 |
| 1.3. La division saussurienne : synchronie - diachronie | 12 |
| 1.4. Les rapports syntagmatique et paradigmatic | 13 |
| 2. NORME, VARIATIONS, USAGES | 14 |
| 2.1. Norme | 14 |
| 2.1.1. La norme au sens de <i>normal</i> | 14 |
| 2.1.2. La norme en linguistique | 15 |
| 2.2. Variations..... | 17 |
| 2.3. Usages..... | 18 |
| 3. LANGUE PARLÉE ET LANGUE ÉCRITE | 19 |
| 3.1. Histoire et définitions..... | 19 |
| 3.2. Les connaissances partagées et les préjugés | 19 |
| 3.2.1. La langue officielle : l'écrit | 19 |
| 3.2.2. Les connaissances partagées | 20 |
| 3.2.3. Préjugés et répercussions sociales | 21 |
| 3.3. Langue parlée vs langue écrite..... | 22 |
| 3.3.1. Distinction entre langue parlée et langue écrite..... | 22 |
| 3.3.2. La langue orale précède la langue écrite..... | 23 |
| 4. PRODUCTION ORALE | 24 |
| 4.1. Définitions | 24 |
| 4.2. Les étapes de la production..... | 25 |
| 4.3. Le schéma de communication de Jakobson..... | 26 |
| 5. SYNTAXE | 27 |
| 5.1. Définitions | 27 |
| 5.1.1. La syntaxe | 27 |
| 5.1.2. La morphosyntaxe..... | 28 |
| 5.2. Acquisition de la morphosyntaxe | 29 |
| 5.3. Théories de l'acquisition de la syntaxe..... | 30 |
| 5.3.1. L'approche structurale | 30 |
| 5.3.2. Les théories interactionnistes..... | 33 |
| 5.3.3. L'approche cognitiviste | 33 |
| 5.3.4. L'approche fonctionnaliste | 34 |
| 5.3.5. L'approche constructiviste..... | 35 |
| 5.4. Coût cognitif de la morphosyntaxe | 37 |
| 5.5. Spécificités du langage des enfants | 38 |
| 6. ÉVALUATION DES PRODUCTIONS EN SYNTAXE | 39 |
| 6.1. Langage en situation de test..... | 39 |
| 6.2. Présentation des différents outils existants évaluant la morphosyntaxe du versant expressif chez les enfants..... | 39 |

| | |
|---|-----|
| 6.3. Le paradigme d'amorçage syntaxique..... | 40 |
| 6.3.1. Un amorçage purement syntaxique ?..... | 41 |
| 6.3.2. Un apprentissage implicite ?..... | 42 |
| 6.4. Limites et critiques de ces outils..... | 43 |
| PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES | 46 |
| 1. PROBLÉMATIQUE | 47 |
| 2. OBJECTIFS | 47 |
| 3. HYPOTHÈSES | 47 |
| MÉTHODOLOGIE | 49 |
| 1. POPULATION | 50 |
| 1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion..... | 50 |
| 1.2. Recrutement..... | 50 |
| 1.3. Présentation des participants..... | 51 |
| 2. MATÉRIEL | 52 |
| 2.1. Présentation de l'épreuve de lexique en production de l'ÉLO..... | 52 |
| 2.2. Présentation de l'ÉPIS..... | 52 |
| 3. PROCÉDURE | 54 |
| RÉSULTATS | 57 |
| 1. RÉSULTATS À L'ÉPIS ET A L'ÉLO | 58 |
| 1.1. Analyse globale des résultats à l'ÉPIS..... | 58 |
| 1.2. Analyse des résultats du groupe adultes..... | 60 |
| 1.3. Analyse des résultats du groupe CM2..... | 63 |
| 1.3.1. Résultats à l'ÉLO du groupe CM2..... | 63 |
| 1.3.2. Résultats à l'ÉPIS du groupe CM2..... | 63 |
| 1.4. Analyse des résultats du groupe CE1..... | 67 |
| 1.4.1. Résultats à l'ÉLO du groupe CE1..... | 67 |
| 1.4.2. Résultats à l'ÉPIS..... | 67 |
| 2. ANALYSE DES PRODUCTIONS DE L'ÉPIS | 69 |
| 2.1. Analyse des productions selon l'axe syntagmatique..... | 69 |
| 2.1.1. Analyse des différences relevées par rapport aux phrases attendues..... | 70 |
| 2.1.2. Analyse selon la linguistique fonctionnelle et stylistique de Bureau..... | 83 |
| 2.2. Analyse des productions selon l'axe paradigmatique..... | 87 |
| 2.2.1. Morphèmes lexicaux..... | 88 |
| 2.2.2. Morphèmes grammaticaux..... | 92 |
| DISCUSSION | 96 |
| 1. RAPPEL DES OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES | 97 |
| 2. ANALYSE DES RÉSULTATS | 97 |
| 2.1. Productions selon l'axe paradigmatique..... | 98 |
| 2.2. Productions des adultes..... | 100 |
| 2.3. Longueur et complexité des différences relevées..... | 105 |
| 2.4. Productions des enfants en fonction des âges d'acquisition des unités linguistiques..... | 105 |
| 3. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE | 112 |
| 4. LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE | 113 |
| CONCLUSION | 114 |
| BIBLIOGRAPHIE | 116 |
| ANNEXES | 124 |
| FIGURES | 164 |
| TABLEAUX | 164 |

INTRODUCTION

La compréhension de l'écrit ne dépend pas exclusivement du niveau de lecture. En effet, la compréhension de l'écrit est liée à celle de l'oral. Pourtant, peu d'études se sont intéressées à la compréhension syntaxique. Ce déficit peut s'expliquer par le fait que les enfants tout-venant présentent rapidement des compétences plafonds aux épreuves de compréhension syntaxique (Leuwers et Bourdin, 2003). L'absence d'épreuves syntaxiques discriminantes, auprès d'enfants d'âge scolaire, empêche l'analyse des compétences syntaxiques dans le développement normal.

En 2003, Leuwers et Bourdin ont créé l'Épreuve de Production Imitation Syntaxique (ÉPIS) dans le but de répondre à ce manque. Elles proposent l'évaluation de la syntaxe en situation de production afin d'éviter l'effet plafond que l'on retrouve dans les tâches de compréhension.

Les auteures se sont inspirées des énoncés et images de l'Épreuve de COMpréhension Syntaxico-SEmantique (ÉCOSSE) de Lecocq (1996) afin de proposer une épreuve évaluant la morphosyntaxe basée sur la technique d'amorçage syntaxique et les capacités d'imitation des enfants. Leur première étude portait sur la comparaison des résultats obtenus chez des enfants tout-venant de classe de CE1, CE2 et CM1 à l'ÉCOSSE et à l'ÉPIS (Leuwers et Bourdin, 2003). Les résultats montrent que l'épreuve syntaxique en production (ÉPIS) est plus discriminante que celle en compréhension (ÉCOSSE). L'effet plafond n'est observé que sur les deux structures les plus simples. De plus, le test reste adapté aux enfants les plus jeunes puisque, pour de nombreux blocs, la performance n'est pas plancher. L'épreuve en production semble être plus pertinente pour l'évaluation des compétences syntaxiques. Les travaux de Fernanda Ferreira vont dans le sens de ce résultat (2003, cité par Poletti, Le Bigot et Rigalleau, 2012). Selon Ferreira, les compétences syntaxiques ne sont pas entièrement évaluées avec les épreuves de compréhension puisque des informations non-syntaxiques peuvent aider le patient à accéder au sens de l'énoncé sans passer par des processus syntaxiques coûteux.

Une seconde étude a été effectuée auprès d'enfants dysphasiques et d'enfants sourds sévères ou profonds (Bourdin, Ibernou, Le Driant, Levrez et Vandromme, 2016). Les résultats ont révélé des difficultés similaires dans les deux groupes, les scores en production étaient plus faibles que ceux en compréhension. Les difficultés morphosyntaxiques sont donc des marqueurs d'un développement atypique du langage.

Cependant, le test de l'ÉPIS présente des limites : le test est en version papier, la notation est uniquement quantitative et les productions de l'enfant sont analysées selon la

norme écrite.

Ce mémoire a pour premier objectif de prouver qu'un remaniement du test est nécessaire et de proposer une nouvelle version. Le deuxième objectif est d'analyser les productions afin de vérifier si elles rejoignent les données de la littérature.

Tout d'abord, nous aborderons les notions *langage*, *langue* et *parole* selon Saussure, ainsi que les axes paradigmatique et syntagmatique. Nous développerons les notions *norme linguistique* et *variations de langue*. Nous aborderons les variantes écrite et orale, ainsi que les acquisitions de la syntaxe et les outils permettant d'évaluer les compétences syntaxiques en production. Ensuite, nous exposerons la problématique et les hypothèses et nous détaillerons la méthodologie suivie pour cette étude. Enfin, nous présenterons nos résultats qui seront discutés par la suite.

PARTIE THÉORIQUE

1. LANGAGE

1.1. Langage, langue, parole

Notre étude porte sur l'analyse du langage oral. Afin de la mener à bien, il est pertinent de mobiliser les différentes notions qui définissent le langage.

1.1.1. Définitions

Saussure, fondateur du structuralisme en linguistique, propose une définition de ces notions :

- Le langage est une faculté inhérente à l'homme (Saussure, 1967, [1916]). Il est composé de 2 entités indissociables : la langue et la parole. Ces dernières sont appelées « code » et « message » (Martinet, 2008, [1960]).
- La langue est un ensemble de signes, assimilable à un code, commun à une même communauté (Baylon et Fabre, 2012 ; Dhamoune-Le Jeannic, 2016). Elle représente « la partie sociale du langage, extérieure à l'individu » (Saussure, 1967, [1916], p.31). Par *social*, Saussure entend *pluri-individuel* et non *interaction sociale* (Calvet, 2017, [1993]).
- La parole est « un acte individuel de volonté et d'intelligence » (Saussure, 1967, [1916], p. 30). Elle est le résultat de l'utilisation personnelle de la langue, donc du code, et de l'usage de langue dans un environnement concret (Saussure, 1915, cité par Dhamoune-Le Jeannic, 2016).

Benveniste (1966, cité par Dhamoune-Le Jeannic, 2016) ajoute que le langage est la capacité à symboliser, soit d'établir un rapport de signification.

Ces trois notions sont étroitement liées. En effet, la parole est produite grâce à la langue et il n'y a pas de langue sans l'acte de parole. La langue, en s'associant à la parole, compose le langage (Garric, 2007). De plus, la parole et le langage sont interdépendants, puisque les impressions reçues en entendant les paroles d'autrui « modifient nos habitudes linguistiques » (Saussure, 1967, [1916], p.37).

Dans sa définition de la langue, Saussure ne prend pas en compte la linguistique externe qui se « rapporte à l'extension géographique des langues et au fractionnement dialectal » (Saussure, 1967, [1916], p.41). Selon lui, la langue est l'unique objet de la

linguistique.

1.1.2. Remise en question de la vision saussurienne

La dichotomie entre langue et parole proposée par le *Cours de linguistique générale de Saussure* fut contestée par une partie de la communauté linguistique dans les années 1980 en France. Certains, s'intéressant de façon primordiale aux productions des locuteurs, ne veulent pas considérer la parole comme indépendante de la langue (Martinet, 1972, cité par Baylon et Fabre, 2012). En effet, il n'existe pas de code linguistique hors de son usage social (Baylon et Fabre, 2012 ; Calvet, 2017, [1993]). De plus, la langue ne peut être caractérisée par le terme « instrument de communication », introduit par Martinet (2008, [1960], p.20). Ce n'est pas un outil que l'on utilise lorsque nous en avons besoin et il n'y a pas une seule façon de parler (Calvet, 2017, [1993]).

Pour autant, cette dichotomie n'est pas proprement saussurienne mais davantage le fruit des éditeurs du *Cours de linguistique générale* (Normand, 1978). Dans son projet, Saussure se donnait pour objectif de développer la dimension sociale qui lie *langue* et *parole* mais il n'a pas pu aller au terme de ses recherches.

Cette dichotomie, bien que contestée par certains auteurs, ne peut être rejetée puisqu'elle a permis de faire de la langue un objet d'étude.

1.2. La langue : un système de signes

Deux visions de la linguistique coexistent (Baylon et Fabre, 2012). La première considère la linguistique comme une description de signes : la langue est un système de signes linguistiques. La deuxième considère la linguistique comme une étude du fonctionnement du langage : la langue est un système de règles.

Nous allons nous intéresser à la première conception, qui est celle de Saussure.

Le signe est un représentant de la chose mais n'est pas la chose. Parmi les signes, nous distinguons les signes linguistiques et les icônes. Les signes linguistiques et les icônes sont non-correspondants, c'est-à-dire que nous pouvons étudier séparément le signifiant et le signifié. Cependant, l'icône est motivée par ressemblance alors que le signe linguistique ne l'est pas.

Selon Saussure, le signe linguistique est « une entité psychique à deux faces » composée (1967, [1916], p.99) d'un signifiant (image acoustique, expression) et d'un signifié (concept, contenu). Martinet (2008, [1960]) rejoint la dichotomie de Saussure en affirmant que « tout signe linguistique comporte un signifié, qui est son sens ou sa valeur et un signifiant grâce à quoi le signe se manifeste » (2008, p.39).

De plus, tout signe linguistique possède deux caractéristiques (Saussure, 1916, cité par Dahmoune-Le Jeannic, 2016) : la linéarité du signifiant et le caractère arbitraire du signe.

Le signe linguistique est considéré comme arbitraire, puisque l'union du signifiant et du signifié n'a rien de naturel. Le signe linguistique est immotivé, il n'y a pas de relation logique entre le signifiant et le signifié (Saussure, 1967, [1916]). Damourette et Pichon s'opposent à la conception de l'arbitraire du signe. Dans *Des Mots à la pensée* (1987), ils avancent que le langage résulte d'une pensée en mouvement.

Le signe linguistique est dit :

- Conventionnel puisqu'il dépend d'un accord collectif ;
- Linéaire puisque deux unités ne peuvent être prononcées simultanément ;
- Et discret puisqu'il vaut par sa présence.

La position du signe est fonctionnelle puisque le sens de la phrase dépend de la place du signe dans celle-ci (Dahmoune-Le Jeannic, 2016).

Un signifié peut avoir plusieurs signifiants (c'est le cas des synonymes) (Calvet, 2017, [1993] ; Klinkenberg, 1996). Deux mots sont dits synonymes lorsqu'ils ont le même sens dans un contexte donné. Selon les linguistes, la synonymie n'est jamais totale. En effet, elle ne concerne qu'une partie du sens du mot, c'est-à-dire une partie des traits distinctifs du signifié. Il est donc préférable d'utiliser le terme *parasynonymie* qui désigne le fait que deux mots ou expressions ont des sens très proches (Baylon et Mignot, 2000). Le choix du signifiant dépend du contexte, du style que nous souhaitons produire. D'ailleurs, pour un même signifié, chaque langue a son propre signifiant.

À l'inverse, un signifiant peut avoir plusieurs signifiés (c'est le cas des homophones) (Dahmoune-Le Jeannic, 2016 ; Klinkenberg, 1996). Dans ce cas, la signification d'un mot est déterminée par l'association signe/ référent dans le contexte d'énonciation.

Le référent permet de déterminer quelle est la signification du signe en fonction

du contexte (Dahmoune- Le Jeannic, 2016). Bien que Saussure ne prenne pas en compte cette notion, la linguistique post-saussurienne fait une différence entre « le référent du signe (l'ensemble des choses auxquelles le signe renvoie) et son signifié (le concept évoqué dans l'esprit par son signifiant) » (Baylon et Fabre, 2012, p.70). Le signe linguistique serait donc composé de trois réalités formant « le triangle sémiotique » : le signifiant, le signifié et le référent (Baylon et Mignot, 2000, p.30). De nombreux linguistes ont étudié le modèle tétradique, dont Heger qui prend compte la distinction saussurienne (1965, cité par Rastier, 2008). Selon l'emploi, un mot peut avoir un référent préexistant, fictif ou bien ne pas en avoir du tout (Baylon et Mignot, 2000).

En lexicologie, le signe linguistique peut être considéré comme un mot-forme (Polguère, 2016). Le mot-forme possède une autonomie de fonctionnement. Il est remplaçable par un autre mot-forme ayant le même rôle syntaxique et fonctionne seul. Il possède aussi une cohésion interne, l'insertion d'un mot-forme à l'intérieur d'un autre est impossible. La généralisation du mot-forme est appelée le lexème : « entité de haut niveau qui se matérialise dans la phrase par des mots-formes » (p.52). Chaque lexème s'exprime dans la phrase par un ensemble de mots-formes distincts par la flexion.

1.3. La division saussurienne : synchronie - diachronie

Saussure introduit une seconde distinction dans son *Cours de linguistique générale* : celle entre la diachronie et la synchronie.

La linguistique diachronique étudie l'implication de la notion temporelle au sein de la langue (Saussure, 1967, [1916]). Selon Martinet, une description diachronique signifie que l'on confronte « les synchronies dynamiques successives de chaque langue » (2008, [1960], p.52).

La linguistique synchronique s'intéresse aux « rapports entre les termes coexistant d'un état de langue » (Saussure, 1967, [1916], p.193). Une description synchronique se fonde exclusivement sur des observations faites sur une très courte durée (Martinet, 2008, [1960]). Selon Saussure (1967, [1916]), les locuteurs sont la seule réalité donc l'étude synchronique prime sur l'autre.

Martinet poursuit la réflexion saussurienne en proposant de considérer qu'un fait

linguistique peut être étudié simultanément selon les deux axes (Baylon et Fabre, 2012). Il propose donc la notion de *synchronie dynamique* pour expliquer le fait qu'une langue change continuellement car elle fonctionne (Feuillard, 2009). La synchronie dynamique est l'étude synchronique dans laquelle les évolutions de la langue et les usages de différentes générations en présence sont pris en compte (Martinet, 2008, [1960]).

1.4. Les rapports syntagmatique et paradigmatic

Dans la langue, les unités linguistiques sont en relation les unes avec les autres selon deux axes : l'axe paradigmatic et l'axe syntagmatic.

D'après Saussure, le système se développe selon ces deux axes (Garric, 2007 ; Neveu, 2011) :

- L'axe syntagmatic permettant de qualifier les rapports de combinaison entre deux ou plusieurs unités qui se suivent selon l'ordre linéaire de la langue. Chacune des unités est en relation avec les éléments qui l'entourent.
- L'axe paradigmatic qui permet de qualifier le rapport de substitution entre des unités linguistiques ayant la même classe grammaticale et/ou sémantique selon l'axe vertical. Deux éléments pouvant être à la même place dans une phrase et s'excluant réciproquement sont dits en rapport paradigmatic.

D'après Brin-Henry, Courier, Lederlé et Masy (2018) :

- L'axe paradigmatic, axe vertical, correspond à une relation de commutation et de substitution d'un mot sans modifier la syntaxe de l'énoncé. Le paradigme représente l'ensemble des unités susceptibles d'apparaître à la même place dans un énoncé. « Le choix d'une unité en un point donné de l'énoncé exclut automatiquement l'apparition des unités de même paradigme en ce point. » (p.259).
- L'axe syntagmatic, axe horizontal, correspond à une relation de combinaison et d'enchaînement des unités linguistiques dans la chaîne parlée. Le syntagme est « l'unité syntaxique résultant de la combinaison de morphèmes (lexicaux ou grammaticaux) » dans l'énoncé généralement défini par sa catégorie grammaticale : le syntagme nominal, le syntagme verbal, le syntagme prépositionnel, le syntagme adjectival... (p.355).

Concernant l'axe syntagmatique, nous pouvons ajouter la notion de *combinatoire restreinte*. La combinatoire restreinte d'un signe linguistique représente « l'ensemble des contraintes propres à un signe qui limite sa capacité de se combiner avec d'autres signes » (Polguère, 2016, p. 39). Ces contraintes n'ont pas de lien avec son signifiant et son signifié mais ont un impact sur la combinaison entre les unités linguistiques, c'est-à-dire sur la syntaxe. La composante restreinte d'un signe linguistique est appelée *régime* d'un lexème (p.172).

Les unités en rapport paradigmatique ont des relations sémantiques : synonymie, antonymie, conversivité, etc. (Polguère, 2016). Ces relations peuvent être identifiées grâce aux traits distinctifs d'un lexème, appelés sèmes. En effet, le sens d'un lexème comprend différents sèmes. L'ensemble de ces sèmes est appelé *sémème* et caractérise un lexème par rapport aux lexèmes d'un même champ sémantique.

2. NORME, VARIATIONS, USAGES

2.1. Norme

La notion de *norme* est omniprésente dans nos études et notre pratique orthophonique. En tant que soignant, il est nécessaire de connaître cette notion afin de juger le langage d'un patient. La norme est une notion que nous avons souhaité mobiliser dans notre travail afin d'analyser de manière pertinente les productions des participants.

2.1.1. La norme au sens de *normal*

Le premier sens de *norme* est le normal en opposition à l'anormal. La notion de *norme* engendre donc une dichotomie : appartenance à la norme ou non-appartenance (Gadet, 1997).

En 2016, Camara a étudié la définition de la norme selon Boorse et Canguilhem. Selon l'auteur, Boorse considère que les concepts *normal* et *anormal* sont bien distincts et ont une relation de contradiction. De plus, ces concepts seraient indépendants des

valeurs morales et sociales.

Contrairement aux propos de Boorse, Canguilhem postule que le normal et le pathologique ont une relation d'interdépendance. Les concepts *normal* et *pathologique* seraient pris dans une perspective qualitative et subjective puisque c'est le sujet lui-même qui juge son état. Ces concepts seraient subjectifs et normatifs, soit propres à chaque individu.

Selon Rey, le mot *norme* a deux significations : le normal et le normatif (1972, cité par Houdebine, 2015).

Le normal est le fait d'être adapté au milieu et aux exigences (Canguilhem, 1966, cité par Joubert, 1999).

Canguilhem définit le normatif comme la capacité à s'adapter à de nouvelles formes de vie (1966, cité par Joubert, 1999). Chaque personne s'adapte à l'environnement à sa manière.

Cependant, selon Rey, le normatif prescrit une norme et émet des jugements de valeur (1972, Houdebine, 2015). Gadet (1997) rejoint cette définition en ajoutant que, d'un point de vue normatif, ce qui ne suit pas la norme est une faute.

Camara (2016) rejoint les propos de Canguilhem en avançant que la santé n'est pas un état mais une accommodation de l'homme aux variations du milieu dans lequel il vit. Le pathologique ne signifie donc pas une absence de norme ou anormalité, mais plutôt une dépréciation qualitative.

2.1.2. La norme en linguistique

Comme nous l'avons vu précédemment le terme *norme* est difficile à définir. Du côté de la linguistique, cette notion est sujette à discussion.

En 1991, Boyer définit le terme *norme* selon deux acceptions. La norme est un ensemble d'interdits et de prescriptions sur des façons de dire, ainsi qu'une référence à l'économie de la langue (Coseriu, 1967, cité par Boyer, 1991). Houdebine-Gravaud (1999, cité par Bonnin, 2016) rejoint Boyer, en considérant que la norme est polysémique.

Pour d'autres, comme Rey ou Pruvost, la norme en linguistique n'a qu'une seule signification. Selon Rey (1972), dans un groupe social, la langue est une norme impérative. La norme correspond à la langue correcte (Pruvost, 2005). De ce point de vue, la langue n'a qu'un seul et même système et ne possède qu'une seule grammaire.

Pourtant, la langue dépend de critères sociaux et plus précisément de productions humaines (Blanchet, 2016, cité par Fili-Tullon, 2016 ; Gadet, 1997). Au sein de cette langue considérée comme originelle, on relève des variantes, appelées *faits de norme* (différences phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales). En effet, certains énoncés considérés comme non conformes à la norme existent dans la langue et n'entravent pas la communication. Les erreurs obéissent à une logique qui respecte le fonctionnement de la langue (Frei, 1929, cité par Feuillard, 2009). D'après Feuillard, l'altération de la norme n'engendre pas l'altération de communication. D'ailleurs, les institutions effectuent parfois des adaptations par rapport à l'usage. La norme académique, bien qu'elle soit la plus fiable, n'est pas définie une fois pour toutes.

En 1996, Houdebine-Gravaud propose une catégorisation des normes objectives (issues de l'observation des pratiques) et subjectives (établies à partir de représentations). Le tableau suivant présente cette catégorisation.

Tableau 1. Catégorisation des normes subjectives et objectives de Houdebine-Gravaud (1996)

| Normes objectives | | Normes subjectives | | |
|--|---|--|---|--|
| Normes systémiques | Normes statistiques | Normes communicationnelles | Normes fictives | Normes prescriptives |
| Règlent la production des énoncés et permettent des jugements de grammaticalité. | Rendent compte de manière quantifiée des pratiques linguistiques. | Se focalisent sur l'inter-compréhension. | Se fondent sur des justifications esthétiques ou historiques. Sous-jacentes dans l'expression <i>le beau français</i> . | Imposent un ensemble de normes objectives comme étant le modèle légitime auquel se conformer. Sous-jacentes dans les expressions <i>le bon français, le français correct</i> . |

Il existe donc différentes normes en linguistique qui permettent d'étudier les variations de langue (Feuillard, 2009).

2.2. Variations

La sociolinguistique, branche de la linguistique, s'intéresse à la variation dans les langues (Boutet et Gadet, 2003). Sur un même territoire, les différences constatées sont considérées comme des « variantes d'un même usage et non le fait de deux usages différents » (Martinet, 2008, [1960], p.53). Le système linguistique étant hétérogène (Weinreich, Labov et Herzog, 1968, cité par Ledegen et Léglise, 2013), la variation est donc une propriété fondamentale des langues. En effet, aucune langue n'est utilisée sous une seule forme (Boutet et Gadet, 2003). La variation peut donc être définie comme « une manifestation de la variabilité des langues naturelles, observées dans la diversité des usages linguistiques d'une communauté » (Neveu, 2011, p. 367).

Il existe plusieurs variations (Gadet, 1997), ou « niveaux » selon Blanche-Benveniste (2010) :

- La variation diatopique : variation de lieu ;
- La variation diastratique : variation sociale ;
- La variation diachronique : correspondant au temporel ;
- Et la variation diaphasique, situationnelle ou stylistique : propre au locuteur. En fonction de la situation et de la personne à qui le locuteur s'adresse, ce dernier utilisera tel ou tel registre.

Coseriu (1969, cité par Ledegen et Léglise, 2013) ajoute la variation diamésique qui différencie l'oral et l'écrit.

Les variations diachronique, diatopique et diastratique se réfèrent à la dimension interpersonnelle du locuteur et celles diaphasique et diamésique à la dimension intrapersonnelle. Toutes les variations ont un système et une régularité ; elles interagissent en permanence (Boutet et Gadet, 2003 ; Gadet, 1997). Selon Klinkenberg, la variation diatopique engendre des variétés appelées dialectes et la variation diastratique engendre des variations des pratiques (sociolecte) et des variations des attitudes (1996).

Achard (1993) ajoute une variation en lien avec l'âge des locuteurs. Il nomme « changement linguistique » quand la variation est influencée par l'âge et « variation stabilisée » quand elle ne l'est pas (p.59).

Trois facteurs sont à l'origine de ces cinq variations : les facteurs

intralinguistiques (simplifications), les facteurs interlinguistiques ou inter-systémiques (inférences) et les facteurs extralinguistiques ou sociolinguistiques (pression, situation de contact linguistique) (Ledegen et Léglise, 2013).

Le courant sociolinguistique ethnographie de la communication propose une autre analyse des variations en distinguant la compétence linguistique de la compétence de communication (Boutet et Gadet, 2003). La compétence linguistique est le fait de produire des énoncés hors situation. Elle comprend la phonologie, la morphologie et la syntaxe. La compétence de communication permet de savoir quelle langue ou quelle variété de langue utiliser en fonction de la personne à qui l'on s'adresse, du sujet de conversation, de la situation sociale de communication.

Le langage que l'on utilise change en fonction du lieu, de l'époque, du statut social ou de la situation d'énonciation. Ces variations reflètent la capacité du locuteur à moduler son discours mais ne changent pas la signification de l'énoncé. Il n'existe donc pas de locuteur à style unique. La langue est donc en mouvement afin de répondre aux besoins de la société (Feuillard, 2009).

2.3. Usages

Au sens large, le terme *usage* désigne « le mode d'expression d'une communauté socioculturelle homogène à un moment déterminé » (Neveu, 2011, p. 362). L'usage est introduit dans la parole et précède la norme. Selon Hjelmslev en 1939, l'usage constitue une réalisation parmi les possibilités admises dans la norme (cité par Rey, 1972). La notion d'usage correspond à la conscience de la socialité et permet l'appréciation de la communication, notamment par la perception des écarts (Rey, 1972).

La notion de *bon usage* émerge au 17^{ème} siècle (Boyer, 1991). Le bon usage est une représentation conservatrice de l'usage de la langue, fondée par le caractère exclusif de la norme (Boyer, 2017). Il peut être assimilé à une loi abstraite qui s'impose aux locuteurs (Rey, 1972). Il se retrouve « dans toutes les sociétés où la variété standard est reconnue par les institutions » (Klinkenberg, 1996, p. 282). La langue est donc considérée comme inaltérable et indépendante des locuteurs (Boyer, 2017). La variation et

l'hétérogénéité sont exclues (Boyer, 2017). Il y aurait des façons de bien parler et d'autres façons qui seraient à condamner, à sanctionner (Calvet, 2017, [1993]).

3. LANGUE PARLÉE ET LANGUE ÉCRITE

3.1. Histoire et définitions

Historiquement, les sociétés occidentales ont pour référence l'écrit. En France, la langue écrite est appelée le français standard (Espinosa, Vertalier et Canut, 2014). L'écrit est présenté comme la référence du beau langage par la culture puriste et l'éducation scolaire (Culioli, 1983, cité par Espinosa *et al.*, 2014).

Vers le milieu du 19^{ème} siècle, les linguistes se sont intéressés à la langue orale et le syntagme *langue populaire* est apparu (Gadet, 1992). Il s'agit d'un usage non standard du français comprenant des formes communes au niveau stylistique et social et des formes spécifiques à un usage social. Le français parlé peut être défini sur les plans sociologique et linguistique. Cet usage non standard du français est qualifié de français parlé, de populaire, ou bien de langue familière (Da silva-Genest, 2018).

À ce jour, en France, nous relevons encore la forte présence de la conception unifiante de la langue (Ledegen et Légliše, 2013). Dans cette conception, la langue n'a qu'une seule variété reconnue par les instances de légitimation linguistique ce qui engendre une stigmatisation des autres variations.

3.2. Les connaissances partagées et les préjugés

3.2.1. La langue officielle : l'écrit

La langue officielle, soit la langue de l'Etat, est un système de normes théoriques qui sert de référence à toutes les pratiques linguistiques (Bourdieu, 1982). Face aux variations individuelles et collectives, la langue officielle se veut homogène (Boyer, 1991). Dans ce cas, la langue écrite et la langue parlée seraient similaires (Martinet, 2008, [1960]). La généralisation du non-conforme signifierait que le patrimoine linguistique est en danger (Leeman-Bouix, 1994, cité par Boyer, 2017).

Selon Saussure (1967, [1916]), le prestige de la langue écrite dépend de plusieurs critères. Dès qu'une langue écrite existe, elle devient la norme (Da Silva-Genest, 2018). En comparaison à une image acoustique, l'écriture est un objet permanent et durable. De plus, les dictionnaires, la littérature et l'enseignement scolaire augmentent l'importance de l'écriture et donc de la langue officielle, et contribuent à la dépréciation des langues populaires (Bourdieu, 1982 ; Saussure, 1967, [1916]). En effet, la grammaire est généralement prescriptive puisque le bon usage est imposé et les fautes de langue sanctionnées (Gary-Prieur, 1985). Boisseau ajoute que l'école ne s'intéresse à l'oral qu'en vue de l'écrit « comme si la langue française n'était plus une vraie langue quand elle se crée dans la parole vive » (2005, p.299).

La relation entre l'École et le marché du travail remplit la fonction la plus déterminante dans l'élaboration d'une hiérarchisation des usages linguistiques (Bourdieu, 1982).

3.2.2. Les connaissances partagées

La croyance en une langue nationale unie et homogène engendre donc la négligence de la variété des conditions linguistiques et vise à convaincre qu'il n'existe qu'une seule et même langue (Martinet, 2008, [1960]). Ce qui n'est pas conforme à la langue officielle, soit à la norme, est associé au mal parler, au mal penser ou à l'ignorance (Boyer, 1991). L'immutabilité de la forme écrite et le conformisme de la langue officielle et littéraire donnent l'impression que la langue est immobile et homogène ce qui influencent les locuteurs (Martinet, 2008, [1960]).

Les pratiques non conformes à la norme sont donc jugées. Ces jugements sur la langue sont appelés discours épisémotiques (Klinkenberg, 1996). Selon Houdebine (2015), ces jugements représentent un imaginaire linguistique composé de représentations sociales et linguistiques partagées par une communauté. Ces connaissances collectives sur la langue sont des faits de connotation (Klinkenberg, 1996). Ces règles fictives créent le marché linguistique dominant, qui est un lieu de rapport de forces entre les sujets qui ont la compétence légitime - et donc font la loi - et ceux qui ne l'ont pas (Boyer, 2017).

Les variations de langue distinguent donc les groupes sociaux et les hiérarchisent (Klinkenberg, 1996).

3.2.3. Préjugés et répercussions sociales

Face au bon usage, les locuteurs développent un regard critique tant sur leur façon de parler que sur celle d'autrui. Ces jugements linguistiques se retrouvent dans de nombreux proverbes, tel que *parler dans sa barbe*, qui sous-tendent un jugement sur la langue mais aussi sur le locuteur. *Dialecte, jargon, charabia, patois* sont des substantifs utilisés pour désigner péjorativement ce qu'on pense d'une façon de parler. Ces formes stigmatisées et illégitimes le sont par référence à la norme (Calvet, 2017, [1993]).

En France, la notion de *correction linguistique* est profondément ancrée. Les jugements sur la langue à propos d'un emploi non normé sont courants (Boyer, 1991). La conception puriste du français entretient l'insécurité linguistique. Francard (1993) définit l'insécurité linguistique comme « la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les inférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire » (p.13). Un locuteur en situation d'insécurité linguistique signifie qu'il considère sa façon de parler peu valorisante par rapport à la norme, par rapport à un modèle plus prestigieux qu'il ne maîtrise pas. Cette situation est souvent présente à l'école (Boyer, 2017).

La manifestation tangible de l'insécurité linguistique est l'hypercorrection (Boyer, 2017 ; Calvet, 2017, [1993] ; Francard, 1997). Cette hypercorrection peut se produire en situation plus ou moins contrôlée. Elle a lieu lorsque nous souhaitons montrer que l'on maîtrise une forme grammaticale ou une prononciation et de ce fait, nous échouons. L'hypercorrection est donc liée à la volonté de produire une forme que le locuteur juge prestigieuse. Les enfants ou personnes apprenant une langue étrangère ont tendance à produire des formes orales ou écrites assimilées à des hypercorrectismes (Francard, 1997).

Selon Blanchet (2016, cité par Fili-Tullon, 2016), les priorités linguistiques

devraient être réévaluées en adaptant les langues aux besoins des humains plutôt que d'imposer une langue. Cette réévaluation se retrouve avec parcimonie dans l'élaboration des dictionnaires actuels. En effet, les dictionnaires sont fréquemment mis à jour et plus enclins à la nouveauté linguistique. *Le bon usage* de Maurice Grevisse, en particulier, comprend de nombreux exemples et prend en compte la « langue française d'aujourd'hui » et la diversité linguistique (Boyer, 1991, p. 38). De plus, certaines productions linguistiques jugées comme incorrectes, telles que l'absence d'accord du participe passé à l'oral, sont très répandues et font quasiment partie de la langue commune (Boyer, 2017).

3.3. Langue parlée vs langue écrite

3.3.1. Distinction entre langue parlée et langue écrite

Comme citée dans la partie précédente, la conception unifiante de la langue est très présente en France. La langue officielle, et donc référente, est celle écrite. Ce n'est qu'à partir du 19^{ème} siècle que l'intérêt pour la langue a changé. Les linguistes se sont intéressés à la langue parlée. Ils ont montré que la langue orale et celle écrite se rejoignent sur certains points et divergent sur d'autres (Da Silva-Genest, 2018). Nous allons nous intéresser aux différences entre ces deux variantes de langue.

En français, les différences entre la structure de la langue écrite et celle de la langue parlée sont notables. Si la grammaire du français se basait uniquement sur la langue parlée (sous sa forme phonique), elle serait très différente de celle des grammaires classiques qui se fondent sur la langue traditionnelle (sous sa forme graphique) (Martinet, 2008, [1960]). En effet, la langue parlée est une substance sonore, dont l'unité de sens est le syntagme ; et la langue écrite est une substance graphique, dont l'unité est le mot (Baylon et Fabre, 2012).

Germain et Netten (2013) font aussi une distinction entre grammaire de l'écrit et grammaire de l'oral. Selon eux, la grammaire de l'écrit (grammaire externe) consiste en un savoir métalinguistique. Il s'agit d'un apprentissage explicite et conscient. La grammaire de l'oral (grammaire interne) est considérée comme une habileté à communiquer. Il s'agit d'une acquisition implicite et non consciente. Cela suppose que l'oral aurait sa propre grammaire.

Slama-Cazacu (1961, cité par Baylon et Fabre, 2012) différencie le discours oral

du discours écrit. Le discours oral est un discours spontané et irréversible qui se situe dans l'immédiat. Le lexique et la syntaxe sont simplifiés. Les traits extra-linguistiques (les gestes, les mimiques) contribuent à la réduction du discours. Le discours écrit est un discours différé ce qui permet une réflexion sur la syntaxe et le lexique. Le discours écrit est donc plus élaboré.

Blanche-Benveniste (2010) ajoute que les organisations morphologiques diffèrent entre le français écrit et le français parlé. La marque du pluriel, par exemple, est perçue à l'oral principalement grâce aux articles, soit une seule marque vaut pour le syntagme. En effet, si l'on considère les ensembles de syntagmes nominaux, moins d'un tiers ont des pluriels audibles. Il en est de même pour la conjugaison des verbes. Dans le français parlé, la marque de la personne se trouve au niveau du syntagme grâce aux pronoms personnels ou noms sujets.

Labbé (2007) relève des différences dans l'utilisation des différentes catégories grammaticales. À l'oral, le groupe verbal est sur-employé : les verbes, les pronoms et les adverbes sont plus présents que les noms, les déterminants et les prépositions. De plus, les mots-outils ne servent pas à construire des phrases complexes, comme à l'écrit, mais à établir des liens logiques.

3.3.2. La langue orale précède la langue écrite

Bien que, pour certains, le français écrit influence la prononciation (Houdebine, 2015), la plupart des auteurs rappellent que l'oral précède l'écrit (Da Silva-Genest, 2018 ; Garric 2007). En effet, dans l'histoire de toute langue et de tout être, l'apprentissage de la parole se fait avant celui de l'écriture (Saussure, 1967, [1916]). De plus, certaines langues n'ont pas d'expression écrite, ce qui signifie que l'oral définit le langage (Garric, 2007). L'oral est donc primordial dans toutes les pratiques langagières.

L'écrit est une codification de l'oral. Garric (2007) définit l'écrit comme un outil de représentation de l'oral. La grammaire de l'écrit est une codification normative d'une langue et non le reflet des compétences linguistiques des locuteurs. L'étude de Germain et Netten (2013) sur l'apprentissage d'une seconde langue rejoint l'idée que l'oral influence l'écrit.

La langue orale est soumise à de nombreuses variations d'où son évolution

(Espinosa *et al.*, 2014). Selon Saussure, la forme écrite nous empêche de voir que la langue a « une tradition orale indépendante de l'écrit » (1967, [1916], p.46). Le français écrit fait partie de l'ensemble des variétés du français (Boutet et Gadet, 2003). L'oral est le moyen d'accéder à la connaissance de la langue et également au fonctionnement de l'écrit (Saussure, 1916, cité par Garric, 2007).

Au sein de la langue orale, Lentin (1971, cité par Espinosa *et al.*, 2014) distingue deux grammaires : la grammaire première qui est indiscutable et acquise par les francophones avant l'entrée au primaire et la grammaire secondaire qui est aléatoire et s'acquiert tout au long de la vie et parfois jamais.

Pour bien évaluer les productions langagières orales, il est donc nécessaire de connaître et de différencier le fonctionnement et les caractéristiques de chaque mode d'expression (Da Silva-Genest, 2018).

4. PRODUCTION ORALE

4.1. Définitions

Comme cité précédemment, la parole résulte de l'utilisation de la langue via les organes phonateurs.

Brin-Henry *et al.* (2018) proposent dans leur dictionnaire d'orthophonie la définition suivante : la production langagière est « le produit de ce qui est exprimé, de ce qui est signifié au travers du corps, de ce que peut fabriquer le corps [...] et d'une manière générale, de ce qu'émet un être humain en utilisant des canaux divers pour envoyer un message » (p. 142). La production est assimilée à l'expression. Tout comme la compréhension, elle peut être écrite (langue écrite) ou orale (langue orale, parole). La parole correspond donc à l'expression ou production orale.

En linguistique, l'acte de production est nommé *énonciation*. Il s'agit de l'acte de création et d'utilisation de la langue d'un énonciateur donné à destination d'un co-énonciateur dans un contexte précis (Benveniste, 1966, cité par Dahmoune-Le Jeannic, 2016 ; Benveniste, 1974, cité par Neveu, 2011). L'énoncé est le résultat de cette production.

4.2. Les étapes de la production

D'après le modèle de Levelt et Garrett (1994, cité par Poletti *et al.*, 2012 et Traxler et Tooley, 2008), la production d'un énoncé suppose 4 étapes de traitement :

- Le niveau du message : qui construit une représentation conceptuelle de la signification de ce que l'on souhaite verbaliser en prenant en compte le contexte linguistique et extra-linguistique ;
- Le niveau fonctionnel : qui consiste en une sélection des lemmes et l'attribution de leurs fonctions syntaxiques. Il sert de guide au niveau suivant ;
- Le niveau positionnel : qui fixe l'ordre des mots dans l'énoncé ;
- Et le niveau phonologique/ orthographique : qui est une étape de planification. Le mécanisme de planification phonologique transforme les éléments, jusqu'ici abstraits, sous leur forme phonologique, puis l'information est transmise aux articulateurs.

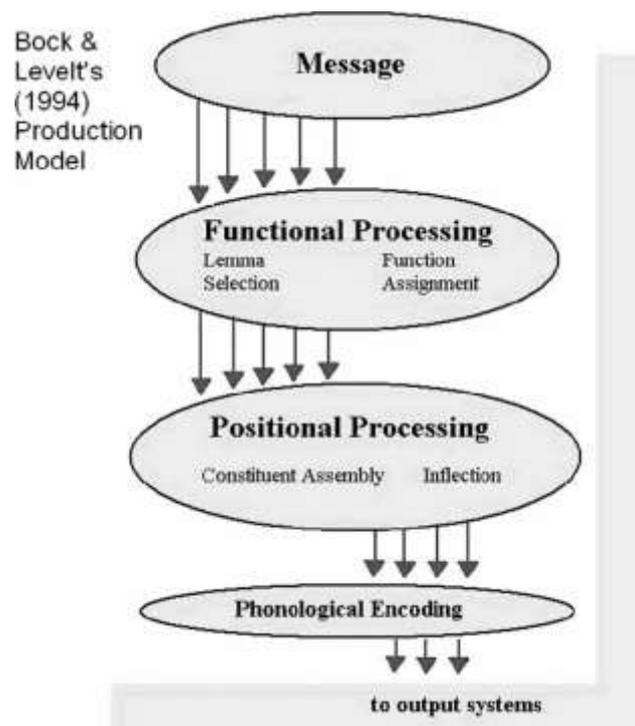


Figure 1. Modèle de production du langage, selon Levelt et Garrett (1994)

La conceptualisation du message et l'encodage phonologique ne traitent pas des éléments syntaxiques. L'encodage grammatical ou planification syntaxique a lieu aux niveaux fonctionnel et positionnel (Bock et Levelt, 1994, cité par Cornelus et Brichard,

2018 et Poletti *et al.*, 2012).

4.3. Le schéma de communication de Jakobson

L'acte de communication verbal est composé de facteurs (Jakobson, 1963, cité par Dahmoune-Le Jeannic, 2016) : un destinataire, un message, un destinataire, un contexte, un code commun et un contact. Dans un énoncé, un ou plusieurs facteurs peuvent avoir plus d'importance que les autres. En effet, tous les énoncés n'ont pas le même but, la même fonction.

Selon Jakobson, le langage est composé de six fonctions essentielles (1963, cité par Courant 2010 et par Dahmoune-Le Jeannic, 2016) :

- La fonction référentielle : associée au contexte, transmet une information ;
- La fonction expressive : associée au destinataire, représente l'attitude du sujet par rapport à ce dont il parle (traits non-linguistiques) ;
- La fonction conative : associée au destinataire, vise à faire réagir l'interlocuteur ou à agir sur l'environnement ;
- La fonction métalinguistique : associée au code, se manifeste quand la langue parle d'elle-même ;
- La fonction phatique : associée au contact, permet le contact social et le maintien de la communication ;
- Et la fonction poétique : associée au message, représente l'art et/ou le plaisir d'agencer les mots. Elle met l'accent sur le message.

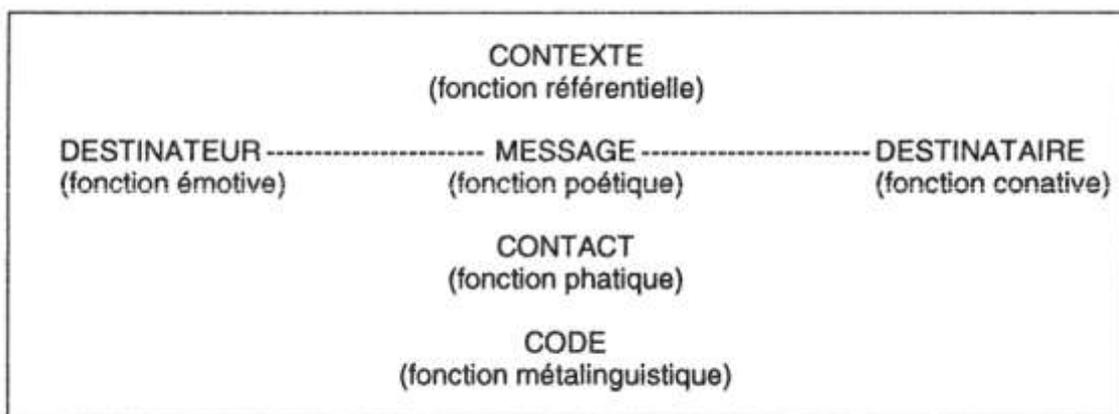


Figure 2. Le schéma de communication de Jakobson (1963, cité par Picard, 1992)

Klinkenberg critique le schéma de Jakobson (1996). Selon lui, le feedback, omniprésent dans la communication, est négligé puisqu'un message n'est jamais unilatéral. Le feedback est inhérent à la communication et permet aux interlocuteurs de se comprendre. Il permet aussi aux enfants de développer leur langage grâce aux feedbacks d'étayage (Boisseau, 2005).

De plus, Klinkenberg soutient qu'un message est toujours composé des six fonctions de la communication puisque certaines fonctions sont très proches ou en interaction.

L'acte de communication verbale, ou l'énoncé, est composée de six fonctions en interaction les unes avec les autres.

5. SYNTAXE

5.1. Définitions

5.1.1. La syntaxe

La syntaxe fait partie des composantes du langage, tout comme la phonologie, le lexique, la sémantique, le discours, la pragmatique et la métalinguistique (Coquet, Ferrand, Roustit et Nespoulous, 2006). La syntaxe désigne « l'organisation des mots et des groupes dans l'énoncé, et l'étude de cette organisation » (Neveu, 2011, p. 341). La syntaxe est l'étude des règles de combinaisons des unités linguistiques dans un énoncé (Baylon et Fabre, 2012). Elle décrit le support qui donne forme à l'énoncé (Brin-Henry *et al.*, 2018).

La phrase est l'unité de base de la syntaxe. Contrairement à l'énoncé qui renvoie à une pratique individuelle dans un contexte précis, la phrase est « une unité abstraite et théorique construite par le linguiste pour la description » (Garric, 2007, p. 132). Selon Rondal *et al.* (1999, cité par Piérart et Chevrie-Muller, 2005), une unité grammaticale est considérée comme une phrase à partir du moment où elle est composée d'un syntagme nominal sujet et d'un syntagme verbal (sauf cas des impératives). « L'ordre des mots dans une phrase n'est pas arbitraire » (Delahaie, 2004, p.22). En effet, la modification de

l'ordre des mots a un impact sur la compréhension et la signification de celle-ci.

L'analyse d'une phrase peut se faire selon le jugement de grammaticalité ou d'acceptabilité (Riegel, Pellat et Rioul, 2008, [1994]). La grammaticalité au sens large comprend les règles « morphologiques, syntaxiques, sémantiques et éventuellement pragmatiques » (p.33). La phrase *Le crayon que mange la pomme est vert* est considérée comme agrammaticale au niveau sémantique. L'acceptabilité concerne les usages communicatifs ordinaires. Par exemple, une phrase ayant une structure complexe avec un enchâssement de plusieurs relatives est jugée non acceptable car la longueur et la complexité de la phrase ne correspondent pas aux usages habituels.

En linguistique contemporaine, le statut de la phrase est régulièrement remis en question. Certains linguistes proposent donc une analyse syntaxique supplémentaire composée de deux niveaux (Neveu, 2011) :

- Le niveau micro syntaxique : correspondant à l'analyse des unités inférieures ou égales à la phrase simple (sujet + verbe + complément) ;
- Et le niveau macro syntaxique : correspondant à l'analyse des unités supérieures à la phrase simple et au fonctionnement de ces unités d'un point de vue syntaxique, sémantique et pragmatique.

5.1.2. La morphosyntaxe

En 1971, Guillaume dit que « la structure de la phrase apparaît comme conditionnée, et jouée, par la structure du mot » (cité par Baylon et Fabre, 2012, p.30). Le domaine du langage analysant la structure au sein du mot est la morphologie, processus interne au lexique. En 2009, Parisse affirme que la syntaxe ne se limite pas à l'agencement des unités linguistiques mais comprend aussi des éléments de morphologie.

La morphologie a deux acceptions. La première est « l'étude des unités significatives minimales d'une langue », soit des morphèmes (Garric, 2007, p. 10). La deuxième est « à la fois l'étude des règles relatives à la structure interne des mots et celle des règles de combinaison de syntagme en phrases » (Brin-Henry *et al.*, 2018, p.225). Cette définition est en réalité celle de la morphosyntaxe. Les termes *morphologie* et

morphosyntaxe se chevauchent.

Tous les niveaux d'organisation d'un énoncé sont touchés par la morphosyntaxe : le niveau lexical (racine du mot), le niveau flexionnel (terminaison des mots), le niveau contextuel (marqueurs syntaxiques) et le niveau positionnel (organisation de mots avec une certaine flexibilité). Bien que ces niveaux se développent simultanément (Parisse, 2009), le niveau mis en place le plus tôt chez l'enfant est celui lexical et le dernier est le niveau positionnel. La capacité à effectuer des variations au sein de la langue est le premier signe que l'enfant devient un être grammatical (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012).

La connaissance du sens des mots nous permet de produire et comprendre des phrases, mais le sens global d'une phrase est produit et compris grâce à la syntaxe et à l'environnement des mots (Baylon et Fabre, 2012). La syntaxe et la morphologie sont donc deux composantes du langage très liées.

5.2. Acquisition de la morphosyntaxe

Les processus d'imitation et de renforcement ainsi que l'interaction constante, les ajustements progressifs et la généralisation permettent l'acquisition syntaxique. Ce développement est possible à travers une activité cognitive et langagière complexe faisant sens (Espinosa *et al.*, 2014). En effet, avec la répétition, les enfants sont capables de produire un énoncé, sans le comprendre. Cependant, en production spontanée, ils ne peuvent fournir les bonnes marques grammaticales sans comprendre leur signification (Chevrie-Muller et Narbona, 2007). La segmentation, l'ordre des mots et la signification des différentes structures sont donc nécessaires à la maîtrise de la grammaire et donc de la syntaxe (Kail, 2012).

L'enfant est doté d'une sensibilité phonotactique qui lui permet de segmenter la parole (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012). En effet, Gomez et Gerken (1999) ont démontré que les nourrissons d'un an étaient sensibles à l'ordre des mots. Cette capacité joue un rôle dans l'acquisition de la morphosyntaxe. Une phase de développement intense des éléments les plus courants de la morphosyntaxe se produit vers l'âge de 3 ans et demi

(Brin-Henry *et al.*, 2018 ; Parisse, 2009). L'enfant produit des énoncés complexes qui dépassent la construction d'énoncés à deux ou trois mots. L'enfant devient autonome par rapport au contexte (Parisse, 2009, cité par Bourdin et Leuwers, sous presse).

Vers l'âge de 4-5 ans, les productions langagières de l'enfant deviennent très proches de celles de l'adulte. Ses énoncés comportent des structures syntaxiques complexes avec peu d'erreurs grammaticales (Parisse et Maillart, 2004). Cependant, à cet âge, les indices sémantiques priment sur ceux syntaxiques. En effet, quand la probabilité d'un événement est faible, l'enfant est désorienté et se réfère au sens (Strohner et Nelson, 1974, Golinkoff et Hirsh-Pasek, 1995, cités par Kail et Fayol, 2000b). Selon l'étude de Canut (2014), l'évolution la plus significative a lieu vers l'âge de 5 ans.

Jusqu'à 6-7 ans, les énoncés que l'enfant entend restent plus complexes que ceux qu'il peut produire (Martinot, 2010). La quasi-totalité des énoncés produits à cet âge comprend un seul prédicat (Harris, 1988, cité par Martinot, 2010).

À l'entrée en école primaire, le développement morphosyntaxique n'est pas encore terminé (Parisse, 2009 ; Parisse et Maillart, 2004). Le langage continue à se complexifier, en particulier entre 6 et 10 ans (Rondal, 2001, cité par Dahmoune-Le Jeannic, 2016).

Selon Wilmet (2003, cité par Parisse, 2009), l'enfant acquiert une grammaire similaire à celle de l'adulte à la fin de son apprentissage scolaire. Le langage étant en lien avec les capacités cognitives, il se complexifie avec le développement cognitif (Parisse et Maillart, 2004).

Selon Canut (2014), les structures syntaxiques complexes fréquentes à l'oral sont semblables dans le discours de l'enfant et de l'adulte. Les différences entre le langage de l'enfant et celui de l'adulte sont minimales (Parisse et Le Normand, 1998). Cependant, l'évaluation des productions des enfants par rapport aux compétences syntaxiques caractérisant la grammaire de l'adulte est déconseillée par les théoriciens constructivistes (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012).

5.3. Théories de l'acquisition de la syntaxe

5.3.1. L'approche structurale

Selon l'approche structurale, l'input langagier ne suffit pas à rendre compte de l'acquisition du langage. L'idée fondamentale de cette théorie, avancée par Chomsky en

1957, est que les humains naissent avec une faculté de langage innée appelée Grammaire Universelle (GU). La GU est présente avant toute expérience linguistique et permet à l'humain d'acquérir n'importe quelle langue (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012).

La théorie chomskienne affirme que le cerveau est pré-équipé d'un savoir grammatical nécessitant un minimum d'expériences linguistiques pour être activé. L'acquisition du langage est déclenchée par les messages linguistiques que l'enfant perçoit (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012). Cette théorie affirme que les mécanismes liés au langage sont spécifiques à ce domaine et relèvent d'un module cognitif spécialisé indépendant des autres systèmes de la cognition (Kail, 2012).

En 1981, Chomsky propose la théorie des principes et paramètres. Grâce au principe de projection dont l'enfant est doté, les connaissances lexicales permettent à l'enfant de maîtriser les règles syntaxiques. Les paramètres représentent la cristallisation de la variation des langues. Le paramètre le plus étudié est le paramètre « *pro-drop* ». Ce dernier explique que certaines langues (comme l'italien, l'espagnol) permettent l'existence de phrases sans sujet alors que d'autres (comme l'anglais) ne le permettent pas. Chomsky nomme cette conception « acquisition instantanée » (1988, cité par Kail et Fayol, 2000a, p.11).

Cette théorie est beaucoup critiquée car elle n'explique pas comment les enfants réussissent à faire correspondre la grammaire universelle et les contraintes grammaticales liées à leur propre langue (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012).

Cependant, certains travaux de ce courant se sont intéressés à la manière dont l'enfant acquiert les structures grammaticales. C'est le cas des théories du *bootstrapping* qui considèrent qu'une information linguistique (sémantique, syntaxique ou phonologique/prosodique) permet d'en acquérir une autre (Kail, 2012).

En 1984, Pinker propose le *bootstrapping* sémantique (cité par Kail et Fayol, 2000a). Cette approche considère que l'information liée au contexte et aux objets qui nous entourent permet à l'enfant d'acquérir la sémantique des mots et des structures. Par exemple, un mot décrivant une action a de grandes chances d'être un verbe, alors qu'un

mot décrivant un objet sera sûrement un nom. Selon le *bootstrapping* sémantique, l'apprentissage de la signification des mots peut être indépendant de la connaissance des règles de grammaire. Le contexte et la signification des mots suffisent pour que l'enfant comprenne une phrase. Bien que Pinker considère qu'il existe une connaissance innée de la GU, il prend aussi en compte l'intervention de capacités non linguistiques, perceptives et cognitives dans l'acquisition du langage (Kail et Fayol, 2000a).

Selon le *bootstrapping* syntaxique, l'information et la position des noms connus par rapport à un verbe inconnu permettent à l'enfant d'accéder à la signification de ce verbe (Fisher, Hill, Rakowitz et Gleitman, 1994, cité par Kail et Fayol, 2000a). Par exemple, si un nom apparaît juste avant et après un verbe, on peut envisager que ce verbe est causatif. Cependant, selon Pinker (1984) et Bloom (1994), le *bootstrapping* syntaxique constitue une théorie de la catégorie d'appartenance des mots et non de leur signification (Kail et Fayol, 2000a).

La présence de capacités perceptives dans le développement du langage proposée par Pinker est reprise par Morgan et Demuth en 1996 (Kail et Fayol, 2000a). Selon ces auteurs, le signal de parole a un rôle dans la découverte de l'organisation de la syntaxe des énoncés. Les syllabes accentuées permettraient la segmentation initiale des mots (Gleitman et Wanner, 1982, cité par Kail et Fayol, 2000a). Par analogie aux précédentes conceptions, cette approche est nommée le *bootstrapping* prosodique.

Les différentes approches du *bootstrapping* ne sont pas exclusives. La prosodie est certes un indice important mais elle ne permet à l'enfant d'associer précisément un groupe prosodique à un groupe nominal, verbal ou prépositionnel. De plus, quand les énoncés adressés à l'enfant se complexifient, la correspondance entre sémantique et syntaxe est plus difficile à établir (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012). Selon Jusczyk, les différentes approches du *bootstrapping* agissent simultanément puisqu'une seule approche est insuffisante pour décrire l'acquisition du langage (1997, cité par Kail et Fayol, 2000a).

De nombreuses critiques ont été adressées à ces travaux. Tout d'abord, l'existence d'un langage inné ne peut être démontrée (Kail et Fayol, 2000a). Ensuite, les approches

structurales se focalisent sur l'émergence de structures linguistiques particulières liées à cette capacité innée et sous-estiment les autres mécanismes mis en œuvre dans l'acquisition du langage (Kail, 2012). Enfin, ces recherches ont un faible intérêt pour l'analyse du développement du langage ainsi que le rôle de l'environnement dans l'acquisition (Kail et Fayol, 2000a).

5.3.2. Les théories interactionnistes

Les théories interactionnistes sont apparues en réaction aux théories structurales. Selon elles, le langage n'est pas une capacité innée mais une acquisition. Cette acquisition passe par les interactions avec autrui et avec l'environnement.

La version la plus développée est celle de Bruner (1975, cité par Kail et Fayol, 2000a). Bruner soutient que l'enfant acquiert la grammaire grâce à l'interaction sociale. Le message n'est pas un déclencheur mais un élément contribuant au développement des compétences langagières de l'enfant. Les caractéristiques des messages donnent à l'enfant des indices sur l'ordre des mots. La répétition d'énoncés et la reformulation fréquente permettent à l'enfant de se saisir des relations sémantiques et syntaxiques (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012).

Selon les auteurs, les objectifs ne sont pas les mêmes. Snow (1989) met en avant l'appropriation de la grammaire, Dent (1990) met l'accent sur une approche écologique qui se focalise sur les phénomènes d'adaptation à l'environnement et Berko Gleason (1993) choisit la maîtrise des dimensions pragmatiques du langage (cité par Kail et Fayol, 2000a).

L'interaction sociale ne peut expliquer, à elle seule, comment l'enfant acquiert les complexités de la grammaire. En effet, elle n'explique pas comment les enfants issus d'environnements socio-linguistiques défavorisés parviennent à intégrer toute la complexité de la grammaire (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012).

5.3.3. L'approche cognitive

L'approche cognitive considère que le langage est une acquisition et que son

développement est en lien avec les capacités cognitives.

En 1923, Piaget affirme que le langage est un apprentissage dépendant des autres fonctions cognitives. Selon lui, « le développement cognitif est à la fois le pré-requis et le fondement de l'apprentissage du langage » (1989, [1923], cité par Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012, p.12). L'apprentissage du langage serait lié au développement cognitif global. Il minimise les idées de Bruner en ajoutant que l'interaction avec l'environnement a plus d'impact sur l'acquisition du langage que l'interaction sociale (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012).

En 1985, Johnston soutient que le développement des savoirs conceptuels est un prérequis au développement sémantique (Kail et Fayol, 2000a). Il ajoute que les prérequis des structures linguistiques, notamment syntaxiques, font partie des structures cognitives abstraites. La conception de Johnston rejoint celle de la plupart des théories sur l'acquisition du langage : l'enfant doit avoir des connaissances conceptuelles pour interpréter un énoncé et créer les liens de relation entre signification et forme.

Des travaux plus récents avancent que l'interaction entre langage et cognition est bien plus complexe. Gopnik et Meltzoff (1992, cité par Kail et Fayol, 2000a) ont montré que les capacités de catégorisation étaient corrélées à l'explosion lexicale. Selon eux, une relation bidirectionnelle existe entre langage et cognition. En 2000, Gopnik affirme que la relation entre savoirs linguistiques et non linguistiques est semblable à la relation entre les différents domaines de la connaissance (cité par Kail et Fayol, 2000a).

Ces recherches rejoignent la théorie piagétienne, cependant, les récents travaux montrent que les enfants ont des capacités plus sophistiquées que ne l'avait pensé Piaget (Kail et Fayol, 2000a). De plus, la théorie piagétienne ignore comment le tout jeune enfant est sensible aux contraintes lexicales et grammaticales (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012).

5.3.4. L'approche fonctionnaliste

L'approche fonctionnaliste s'intéresse aux processus mis en place dans l'acquisition du langage. Selon elle, le développement du langage dépend de l'interaction entre les capacités biologiques et cognitives de l'enfant et l'environnement linguistique

de ce dernier. Les travaux effectués montrent que l'acquisition du langage est un processus graduel et non linéaire.

Le modèle le plus détaillé est le modèle de compétition de Bates et MacWhinney (1989, cité par Kail, 2012). Dans ce modèle, l'accentuation, l'intonation, le rythme, le marquage morphologique et l'ordre des mots sont considérés comme des indices en compétition. Ces indices existent dans toutes les langues mais ont une place plus ou moins importante dans la compréhension de la signification d'un énoncé. Le poids des indices varie en fonction du développement langagier et des contextes d'énonciation. Ces auteurs ajoutent les notions de *coût* et de *validité* de l'indice. Le coût de l'indice correspond au coût cognitif nécessaire à la production valide d'un énoncé. Certains enfants utiliseront une combinaison d'indices de validité faible car la combinaison d'indices la plus valide a un coût cognitif trop élevé. Au fur et à mesure du développement, le coût de l'indice devient moins déterminant et le traitement grammatical moins contraint (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012).

Selon Bates et Mc Whinney, une association étroite existe entre le vocabulaire et la morphosyntaxe (1987, cité par Mimeau, 2015).

5.3.5. L'approche constructiviste

Dans l'approche constructiviste, la grammaire est considérée comme une construction et non une découverte. L'input linguistique et les compétences cognitives de l'enfant permettent d'acquérir progressivement la composante grammaticale du langage (Kail, 2012). Les deux modèles les plus connus de l'approche constructiviste sont le modèle basé sur l'usage (Bybee, 2001, cité par Leroy, 2013) et le modèle de construction (Tomasello, 2003).

Dans le modèle basé sur l'usage de Bybee, la grammaire émerge de l'utilisation du langage et l'usage des structures langagières modifie les caractéristiques de ces formes. La syntaxe est considérée comme un système dynamique en perpétuel changement en raison de l'intervention des différents processus cognitifs dans le développement du langage. Le langage se développe tout au long de la vie, aussi bien pendant le développement qu'à l'âge adulte (Leroy, 2013).

Le modèle de construction de Tomasello s'inscrit dans le cadre plus général des modèles basés sur l'usage. Selon la conception de Tomasello, l'enfant apprend les énoncés comme un tout. Ce tout représente un modèle de base, appelé modèle d'emplacements et de cadres (Tomasello, 2003, cité par Kail, 2012). Ce modèle permet à l'enfant d'apprendre des ensembles de mots ayant une signification. Ces ensembles sont ensuite utilisés pour produire des énoncés avec la même structure. Afin de faire du lien entre les énoncés, l'enfant doit avoir des capacités de schématisation et de généralisation constituées dans d'autres domaines cognitifs. Si l'enfant ne réussit pas à énoncer une structure grammaticale avec les mots qu'il connaît, cela signifie qu'il n'a pas extrait la règle abstraite du modèle.

Dans l'approche constructiviste, le développement du langage de l'enfant est considéré comme un mécanisme graduel de généralisation et schématisation, allant de constructions lexicalisées à des schémas de construction abstraits (Leroy, 2013). L'enfant développe son langage au fur et à mesure qu'il rencontre de nouvelles structures. Il affine son langage en complexifiant et en généralisant ses productions déjà acquises.

Les modèles récents en psycholinguistique rejoignent les théories fonctionnalistes et constructivistes. Selon eux, le développement des compétences morphosyntaxiques dépend des capacités cognitives de l'enfant et de la qualité et quantité de l'input linguistique qui lui sont adressées (Hoff, 2006, Huttenlocher *et al.*, 2002, cité par Bourdin, 2014).

Le langage est une acquisition dépendante des autres capacités cognitives et de l'environnement. Ses composantes font partie d'un mécanisme commun et sont donc en lien les unes avec les autres. Des difficultés dans une composante peuvent se répercuter sur une autre. D'ailleurs, Thordardottir, en 2005, montre que des difficultés en morphosyntaxe peuvent avoir un effet négatif sur les autres composantes du langage et donc sur le vocabulaire (cité par Moreau, 2015). Bassano, en 2008, affirme le développement lexical est nécessaire à l'émergence de la grammaire. Cette auteure emploie la notion de *masse lexicale critique* pour exprimer cette corrélation. Ces recherches appuient le fait que les capacités morphosyntaxiques et lexicales sont très liées.

5.4. Coût cognitif de la morphosyntaxe

Le langage issu d'un apprentissage s'intègre dans un système plus global de traitement de l'information. Ce système a une capacité limitée, principalement associée à la mémoire de travail, qui affecte par conséquent les acquisitions langagières. Les performances langagières dépendent de l'efficacité et du degré d'automatisation des traitements. Selon la situation ou la tâche à effectuer, un individu peut être en surcharge cognitive quand sa capacité de traitement est dépassée ou sur le point de l'être. Ses performances sont donc altérées alors qu'il dispose des connaissances pour réussir l'activité. Dispraldo, Leonard et Deevy (2013, cités par Bourdin, 2014) ont montré que lorsque les processus langagiers ne sont pas automatisés. La mémoire phonologique à court terme joue un rôle essentiel puisqu'elle permet le maintien de la structure phonologique de l'énoncé et contribue à l'apprentissage du lexique et de la syntaxe. L'expérience antérieure de l'enfant a des conséquences sur le coût cognitif des composants langagiers. Par exemple, la familiarisation d'une structure syntaxique permet de réduire son coût de traitement (Bourdin, 2014).

Les composantes du langage étant liées, une composante non maîtrisée, et donc nécessitant d'importantes ressources attentionnelles, affecte les autres. De nombreux auteurs ont étudié cette corrélation. Bloom *et al.* (1975, cités par Bourdin, 2014) ont montré que les enfants produisaient des phrases courtes lorsqu'ils utilisent un verbe récemment acquis. Materson et Kamhi (1992, cités par Bourdin, 2014) ont relevé aussi cette conséquence lorsque les phrases sont composées de mots complexes sur le plan phonologique.

Le coût syntaxique influence donc les composantes du langage. En effet, lorsqu'un enfant produit des phrases syntaxiquement complexes, on relève la présence d'erreurs phonologiques, articulatoires ou grammaticales (Grela & Leonard, 2000, Pizzolio et Schelstraete, 2008, cités par Bourdin, 2014).

La syntaxe est un processus coûteux au niveau cognitif. Son développement et sa maîtrise diffèrent d'un individu à l'autre. En effet, Florin (1999) et Boisseau (2005) relèvent qu'après l'âge de 6 ans, l'utilisation de subordonnées, de formes passives, de pronoms, de négations et d'auxiliaires verbaux diffèrent considérablement. Canut et Vertalier (2010, cités par Prigent, 2016) rejoignent cette idée en affirmant que l'ordre

d'apparition et la complexité des structures grammaticales sont très variables d'un enfant à l'autre. L'acquisition du langage est donc très hétérogène.

5.5. Spécificités du langage des enfants

Les constructions les plus fréquentes observées chez des enfants âgés de 2 ans 3 mois à 6 ans 5 mois sont des circonstancielles (*parce que, pour, quand*) et des complétives (constructions infinitives). Elles sont suivies des relatives (principalement en *qui*) et des phrases clivées (Canut, 2014). Lorsque l'enfant produit un énoncé comportant une relative, certaines caractéristiques peuvent être relevées. L'utilisation d'une relative sujet éloigne le groupe nominal sujet du verbe ce qui alourdit la charge cognitive. C'est pour cette raison que la séquence *nom + verbe + nom* est analysée par les jeunes enfants comme *nom + verbe + complément* en ignorant le pronom relatif (Rondal et Brédart, 1985, Comblain, 1996, cités par Piérart et Chevrie-Muller, 2005). Pour le jeune enfant, la phrase *la souris que mange le chat est grise* est analysée comme *la souris mange le chat*. Hakuta *et al.* constatent que les enfants utilisent préférentiellement la relative en fin d'énoncé, ce qui permet une charge de traitement plus faible que si la relative se situait au milieu (1982, cités par Piérart et Chevrie-Muller).

En 2005, Boisseau (p. 178-179) relève trois types de phrases enfantines grâce à une étude sur le langage des enfants de primaire :

- Les phrases « Prif Gn » : groupe nominal introduit par un présentatif *y'a* ou *c'est* ;
- Les phrases « Pn Gv » : groupe verbal introduit par un pronom sujet comme *il, elle, ils, elles, je tu, on* ;
- Et les phrases « GN, Pn GV » : groupe nominal + sujet + groupe verbal. Parfois, le groupe nominal est mis à la fin de la phrase. Il s'agit d'un redoublement du sujet.

Le type de phrases le plus présent est « Pn Gv ». En effet, ce type de phrases représente 60% des productions des enfants et est constant tout au long de l'école primaire. Les phrases de type *groupe nominal + groupe verbal*, prototype de nos grammaires, ne représentent que 2% des énoncés des enfants.

En 1996, Boisseau (2005) étudie la présence de phrases complexes au sein du discours des enfants. L'utilisation de ces phrases est croissante. En effet, ces phrases représentent 25% du discours des enfants au CP, 28% au CE1 et 50% au CM.

Un écart existe entre la représentation du langage des enfants et la réalité. En effet, le développement du langage est hétérogène et des différences inter-individuelles existent. Ces différences s'observent au sein de la population enfantine et entre les productions des enfants et celles des adultes. Selon Bourdin *et al.*, le niveau le plus déficitaire dans le développement du langage, en cas de trouble, est la morphosyntaxe (2016). Au vu de cette hétérogénéité, il semble nécessaire de savoir évaluer la morphosyntaxe.

6. ÉVALUATION DES PRODUCTIONS EN SYNTAXE

Selon Borel-Maisonny (1989, cité par Dahmoune-Le Jeannic), la démarche clinique en orthophonie consiste en une observation quantitative à l'aide de tests et une observation qualitative. Cette approche considère le sujet dans sa globalité et met en exergue ses potentialités et ses difficultés.

6.1. Langage en situation de test

Dans un contexte où l'on peut analyser la parole, les choix linguistiques ne sont pas les mêmes que dans une situation de communication naturelle (Weil, 1972, cité par Baylon et Fabre, 2012). Lors d'un repas de famille, notre langage sera différent de celui que nous produisons lors d'un échange avec notre supérieur. L'école, qui est un contexte dans lequel la parole est censée suivre la norme lexicale et syntaxique, peut donc favoriser un discours différent que celui en production spontanée (Baylon et Fabre, 2012). L'évaluation en situation de test met l'enfant en situation de contrainte (Piérart et Chevrie-Muller, 2005).

Cependant, certains auteurs, comme Martinot, nuancent ces conclusions. Selon lui, peu importe la situation conversationnelle (en situation de test ou de conversation naturelle), un enfant se retrouve face à un énoncé plus complexe et s'appuie sur la langue source (Martinot, 2013).

6.2. Présentation des différents outils existants évaluant la morphosyntaxe du versant expressif chez les enfants

La syntaxe en production peut être évaluée de différentes façons : langage spontané, langage induit (répétitions et complétions de phrases), récit en images et amorçage syntaxique. La liste des outils évaluant la morphosyntaxe en production chez les enfants se trouve en annexe 1.

L'épreuve de langage spontané consiste à analyser le langage d'une personne en situation de vie quotidienne. Ce type d'épreuve atténue l'anxiété puisque la situation est proche d'une conversation naturelle. Cependant, elle est coûteuse en temps et en ressources (Mimeau, 2015).

La complétion de phrases consiste à compléter une phrase. L'examineur dit une phrase puis commence une deuxième que l'enfant devra compléter (Chevrie-Muller et Maillart, 2009).

Dans l'épreuve de répétition, l'enfant doit répéter la phrase de l'examineur (Chevrie-Muller et Maillart, 2009).

Dans le récit en images, l'enfant doit raconter ce qu'il se passe à partir d'un support imagé (Bragard, Colette et Schelstraete, 2009).

Dans l'amorçage syntaxique, l'examineur dit une phrase (la phrase amorce) par rapport à une image, puis l'enfant doit formuler une autre phrase (la phrase cible) avec la même structure syntaxique que celle de l'examineur par rapport à une autre image (Chevrie-Muller et Maillart, 2009).

6.3. Le paradigme d'amorçage syntaxique

Le paradigme d'amorçage syntaxique (*syntactical priming* en anglais) a tout d'abord été introduit en psycholinguistique pour analyser les productions syntaxiques des adultes. Cette technique permet l'étude de la production orale de phrases via la présentation d'une cible et d'une amorce. Elle est modulable puisque l'intervalle temporel entre l'amorce et la cible, la durée de présentation, la nature de l'amorce et le lien existant entre l'amorce et la cible peuvent varier (Delannoy, 2005).

Selon Poletti *et al.* (2012), l'effet d'amorçage syntaxique est un phénomène de persistance de la structure syntaxique après traitement d'une phrase.

6.3.1. Un amorçage purement syntaxique ?

Dans l'étude de Bock et Loebell (1990, cité par M. Poletti *et al.*, 2012), l'amorçage syntaxique est observé lorsque l'amorce et la cible ont des structures similaires mais présentent des éléments phonologiques et prosodiques différents. Cependant qu'en est-il de l'aspect lexical ?

Les études sur la contribution lexicale dans la technique d'amorçage syntaxique évoquent que chaque mot de contenu possède des informations grammaticales et sémantiques. Pickering et Branigan (1998, cité par Poletti *et al.*, 2012) ont montré que l'effet d'amorçage syntaxique est plus fort quand les phrases amorces et les phrases cibles partagent le même verbe. Cleland et Pickering (2003, cité par Poletti *et al.*, 2012) ont constaté que l'effet d'amorçage syntaxique était plus fort quand le sujet grammatical de la phrase amorce et celui de la phrase cible avaient la même catégorie sémantique. Les informations grammaticales et sémantiques des mots de contenu ont donc un impact sur l'amorçage syntaxique.

Cependant, cette tendance est éphémère puisque dès l'apparition de nouveaux mots en mémoire de travail, cet effet s'atténue (Pickering et Branigan, 1998, cité par Poletti *et al.*, 2012). Les effets de l'amorçage syntaxique sont notables quand les mots de contenu diffèrent entre la phrase amorce et la phrase cible. L'amorçage syntaxique concerne donc les connaissances syntaxiques abstraites (Bourdin et Leuwers, sous presse).

La contribution lexicale dans l'amorçage syntaxique n'est pas efficace sur le long terme, cependant elle reste une information importante car elle pourrait expliquer en partie un des mécanismes de production de l'amorçage : la propagation de l'activation des liens entre les items lexicaux et celle des informations relatives à l'environnement syntaxique dans l'amorce (Poletti *et al.*, 2012).

En 1978, Posner suppose que le traitement syntaxique est isolable et peut être manipulé indépendamment des autres processus conceptuels à condition que les formes répétées aient un contenu lexical, conceptuel ou discursif différent. Comme expliqué précédemment, les effets de l'amorçage syntaxique sont notables lorsque les mots de contenu diffèrent. Grâce à la technique d'amorçage syntaxique, le traitement syntaxique

est isolable et peut être traité indépendamment des autres processus.

Dans le modèle de Levelt et Garrett (Cf. figure 1), l'encodage grammatical traite les éléments syntaxiques. L'amorçage syntaxique se situe donc à cette étape (Poletti *et al.*, 2012). Au niveau fonctionnel, l'effet serait sensible au caractère animé du lexique et au niveau positionnel, l'effet serait sensible à l'ordre des mots dans la structure (Bock *et al.*, 1992, cité par Poletti *et al.*, 2012).

6.3.2. Un apprentissage implicite ?

En 1986, Bock suppose que si la production de certaines phrases syntaxiques est stimulée ou bien si ces phrases sont activées par l'usage, alors la possibilité qu'elles soient répétées ultérieurement devrait augmenter. Les résultats de son étude confirment que la persistance structurelle est due à la fréquence ou la récence d'utilisation de formes syntaxiques particulières et à l'indépendance des processus syntaxiques. La longévité de la technique d'amorçage syntaxique est aussi démontrée par Bock et Griffin en 2000 (cité par Poletti *et al.*, 2012).

Hartsuiker et Westenberg (2000, cité par Poletti *et al.*, 2012 ; Leonard *et al.* 2000, cité par Prigent, 2016) rejoignent Bock en affirmant qu'une structure spécifique répétée tout au long d'une expérimentation voit son activation augmenter. Ils ajoutent que cette activation conduirait à une préférence pour cette structure. Melinger et Dobel (2005, cité par Poletti *et al.*, 2012) ajoutent que lorsque la structure est peu fréquente, l'effet d'amorçage syntaxique est plus important. Un effet de préférence inverse est présent dans l'amorçage syntaxique, ce qui signifie que cette technique pourrait être utilisée pour l'apprentissage de structures peu fréquentes.

Des travaux sur la technique d'amorçage syntaxique en tant qu'apprentissage ont montré que les structures syntaxiques amorcées permettent de diminuer le coût cognitif du traitement syntaxique et facilitent la production de structures complexes (Wheeldon et Smith, 2003, Anderson et Conture, 2004, cité par Bourdin, 2014). Les enfants amorcés ont des compétences linguistiques, en particulier syntaxiques, plus importantes que les enfants non amorcés (Bourdin et Leuwers, sous presse).

En 2015, Garraffa *et al.* (cités par Bourdin et Leuwers, sous presse) ont comparé une épreuve de répétition implicite avec une épreuve de répétition explicite. L'épreuve de répétition implicite a été mieux réussie que celle de répétition explicite. Cette épreuve peut être considérée comme peu coûteuse au niveau cognitif. La mémoire de travail est donc peu impliquée dans l'amorçage syntaxique.

La persistance structurelle est observée en compréhension et expression (Tolley et Bock, 2014) et en situation naturelle ou contrôlée (Vasilyeva, Huttenlocher et Waterfall, 2006, cité par Bourdin et Leuwers, sous presse). L'amorçage syntaxique a donc des effets dans les deux modalités, et ce, peu importe le contexte. Une exposition suffisante à une structure syntaxique particulière dans le langage adressé aux enfants permettrait donc l'acquisition de cette structure (Bourdin et Leuwers, sous presse).

L'effet de priming structurel s'observe chez les enfants à partir de 6 ans (Prigent, 2016). Avant, la représentation des constructions syntaxiques reste très dépendante des items lexicaux (Savage et al. 2003, cité par Prigent, 2016).

Un mécanisme d'apprentissage portant sur des associations entre signification et structure de phrase semble sous-jacent à l'amorçage syntaxique. Cet apprentissage serait implicite en raison de la durabilité des effets et la présence de l'effet de préférence inverse. L'amorçage syntaxique permettrait « un ajustement implicite du système de traitement sous-jacent au fur et à mesure de son exposition à certaines structures syntaxiques dans l'input » (Bourdin et Leuwers, sous presse, p.3).

Les épreuves évaluant la morphosyntaxe en production sont variées, nous allons donc nous intéresser aux limites de ces épreuves.

6.4. Limites et critiques de ces outils

Espinosa *et al.* (2014) critiquent de manière générale les évaluations actuelles du langage. Selon eux, l'évaluation de l'expression orale est sous-estimée. Les syntagmes nominaux sont plus étudiés que la phrase en elle-même. Le cadre choisi est la norme

écrite, alors qu'il s'agit de langage oral. Comparer le langage en voie d'acquisition avec le langage écrit élaboré n'a pas de sens (Lentin, 1971, cité par Espinosa *et al.*, 2014).

Concernant l'évaluation de la morphosyntaxe plus précisément, Rondal (1997, cité par Piérart et Chevrie-Muller, 2005) considère que les batteries existantes ne sont pas pertinentes. L'ordre fixe des items ne permet pas de savoir si les erreurs des sujets sont dues à des difficultés ou bien à une non-familiarisation. Le nombre limité d'items, environ un ou deux par structure, ne permet pas d'analyser les capacités du sujet. De plus, bien que le support imagé présent dans certains tests évite une surcharge cognitive, les capacités mnésiques sont souvent sollicitées. Enfin, deux niveaux d'organisation grammaticale (sémantique, structurale, phrase et paragraphe), au moins, sont présents. Concernant le versant production, Blanche-Benveniste affirme que la syntaxe écrite ne doit pas être le cadre référent puisqu'elle est insuffisante dans la description de l'organisation de la langue parlée (2010).

L'analyse du langage spontané semble être l'épreuve la plus adaptée pour l'évaluation de la morphosyntaxe puisqu'elle évite de mettre l'enfant en situation de contrainte. Brown a proposé une mesure appelée *longueur moyenne des énoncés* (LME) qui permet de définir la maturité et la complexité syntaxiques des productions (cité par Kail, 2012). Cette mesure prend en compte le nombre de morphèmes présents par énoncé. Cependant, cette épreuve a quelques limites. Tout d'abord, elle ne permet pas d'évaluer les productions morpho-syntaxiques des enfants d'âge scolaire. L'épreuve est prévue pour les enfants de 12 à 36 mois, au-delà elle n'est plus efficace. Au-delà de quatre mots par énoncé, les productions orales dépendent plus du contexte que de la maturité syntaxique ; il n'y a donc plus de corrélation entre l'âge et la LME (Barouillet *et al.*, 2007). De plus, en situation naturelle, une absence de production ne signifie pas que l'enfant ne la maîtrise pas (Bourdin et Leuwers, sous presse). Enfin, ce type d'évaluation est très coûteuse en temps.

Les épreuves d'induction sont très répandues dans les tests évaluant la morphosyntaxe en production, cependant il est difficile d'évaluer précisément le langage puisque l'enfant a tendance à utiliser des phrases simplifiées. Par exemple, lorsque la phrase attendue comprend une relative, l'enfant produit un énoncé avec une phrase

prépositionnelle (Kail et Fayol, 2000b).

La technique d'amorçage est proposée dans la batterie L2MA-2 (deuxième édition de la L2MA créée en 1997). L'épreuve basée sur cette technique est destinée aux enfants de classe de CM1 à la 6ème et permet d'évaluer six structures syntaxiques (Chevrie-Muller et Maillart, 2009).

La plupart des tests actuels en morphosyntaxe ne sont donc pas pertinents au niveau de la qualité et de la fiabilité. Ils ne permettent pas de cerner précisément les capacités morphosyntaxiques du sujet.

Afin de proposer une analyse pertinente de la morphosyntaxe en production, il est nécessaire d'évaluer les versants production et compréhension avec des items similaires (Bragard *et al.*, 2009). L'épreuve de la morphosyntaxe doit permettre à l'enfant de se familiariser avec la tâche à effectuer afin de ne pas confondre difficultés et non-familiarisation. Elle doit aussi proposer un nombre important d'items, cibler un niveau d'organisation grammaticale et avoir le langage oral comme cadre référent.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

1. PROBLÉMATIQUE

De nombreux tests sur la morphosyntaxe évaluent le versant production. Cependant, ces tests ne sont pas pertinents au niveau de la qualité et de la fiabilité. La plupart ont une cotation basée sur l'écrit, comportent peu d'items et ne permettent pas de comparer les résultats obtenus avec le versant compréhension (Espinosa *et al.*, 2014). De plus, les épreuves existantes ne sont pas suffisamment discriminantes pour les enfants d'école primaire (Leuwers et Bourdin, 2003). Le test de l'ÉPIS s'inspire des items du test de l'ÉCOSSE, il permet d'effectuer une comparaison entre les compétences morphosyntaxiques en compréhension et en production. Il est composé de 56 items et sa cotation est basée sur le langage écrit.

Nous avons donc décidé d'étudier les énoncés produits à l'ÉPIS dans le but de proposer une nouvelle version du test. Dans cette étude, nous nous cherchons à savoir si l'analyse des productions morphosyntaxiques des adultes et des enfants peut justifier le remaniement de l'ÉPIS. De plus, nous nous demandons si les productions des enfants rejoignent les données de la littérature.

2. OBJECTIFS

Les objectifs de notre travail sont :

- De proposer une nouvelle version du test en se basant sur la littérature et sur les productions recueillies ;
- De proposer une cotation basée sur le français parlé ;
- D'analyser les productions par rapport aux images du test ;
- De montrer que les énoncés différents des phrases attendues sont simplifiés ;
- Et d'analyser les productions des enfants en fonction des âges d'acquisition de la morphosyntaxe.

3. HYPOTHÈSES

Notre travail vise à vérifier les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 (H1) : L'analyse des productions justifie un remaniement de l'épreuve.

Hypothèse opérationnelle 1 (HO1) : Les différences relevées auprès de la population adulte permettent de proposer une version de l'épreuve plus adaptée à l'enfant.

Hypothèse opérationnelle 2 (HO2) : Une cotation basée sur l'oral sera pertinente pour l'évaluation des compétences morphosyntaxiques en production.

Hypothèse opérationnelle 3 (HO3) : Les phrases de l'épreuve ne sont pas cohérentes avec les images.

Hypothèse 2 (H2) : Les énoncés différents des phrases cibles sont simplifiés.

Hypothèse 3 (H3) : Les productions des enfants rejoignent les âges d'acquisition de la morphosyntaxe.

MÉTHODOLOGIE

1. POPULATION

1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Le but de notre étude étant de modifier le test de l'ÉPIS et non de montrer son adaptation à une pathologie, nous avons choisi d'analyser les productions orales de participants tout-venant.

Nous avons donc défini les critères d'inclusion suivants :

- Enfants de classe de CE1 ;
- Enfants de classe de CM2 ;
- Et adultes entre 20 et 40 ans.

Les critères d'exclusion sont les suivants :

- Un suivi orthophonique actuel ou passé ;
- Et une langue maternelle qui n'est pas le français.

Notre choix s'est porté sur des enfants de classes de CE1 et non de CP car les effets de la technique d'amorçage syntaxique sont observés à partir de l'âge de 6 ans. Le recrutement d'enfants de classe de CE1 a permis de s'assurer que tous les enfants avaient plus de 6 ans.

Nous avons choisi des enfants de classes de CM2 afin de rester sur des niveaux d'école primaire, tout en pouvant comparer les performances de chaque groupe. De plus, la présence de deux tranches d'âge nous permettra de comparer leurs productions morphosyntaxiques.

Nous avons ajouté un groupe d'adultes, puisqu'à l'âge adulte nous sommes supposés maîtriser toutes les structures syntaxiques présentes dans l'ÉPIS. Wilmet affirme que le développement de la morphosyntaxe est terminé à la fin de notre apprentissage scolaire (2003, cité par Parisse, 2009). Les résultats des adultes nous permettront de voir si certains items sont échoués même à l'âge adulte.

1.2. Recrutement

La population adulte est composée de 22 participants tout-venant.

Pour les participants d'âge scolaire, nous avons contacté différentes écoles des Hauts-de-France en présentant notre projet de remaniement d'un test morphosyntaxique en production. Une seule a répondu favorable. Nous avons ensuite rencontré la directrice afin de lui présenter notre projet et le déroulement des passations. Nous avons transmis des documents de présentation du projet et de consentement à la participation de ce projet aux parents d'enfants de classes de CE1 et CM2. Nous avons eu 46 retours favorables à la participation. Cependant, 14 enfants n'ont pas été inclus dans l'étude :

- Un dont la langue maternelle n'est pas le français ;
- Et 13 qui ont eu ou ont un suivi orthophonique.

Notre population se compose donc d'un groupe de 22 adultes, d'un groupe de 11 enfants de classe de CM2 et d'un groupe de 21 enfants de classe de CE1.

1.3. Présentation des participants

Le groupe adulte se compose de 12 femmes et 10 hommes. Ils sont âgés de 21 ans 10 mois à 38 ans 5 mois. L'âge moyen de ce groupe est de 27 ans 4 mois. Le niveau d'études s'étend du Bac au Bac +7. Les données socioprofessionnelles du groupe adulte se trouve en annexe 2.

Le groupe CM2 se compose de 6 filles et 5 garçons, âgés de 9 ans 2 mois à 10 ans 10 mois, avec un âge moyen de 10 ans 1 mois. Les données sociales de ce groupe d'enfants se trouve à l'annexe 3.

Le groupe CE1 se compose de 12 filles et 9 garçons âgés de 7 ans à 7 ans 9 mois, avec un âge moyen de 7 ans 4 mois. Les données sociales de ce groupe d'enfants se trouve à l'annexe 4.

Tous les élèves sont issus de la même école privée située dans les Hauts-de-France. Aucun des participants ne présentait de troubles langagiers ou des apprentissages.

2. MATÉRIEL

Pour notre étude, nous avons choisi le test de l'ÉPIS, ainsi que l'épreuve de lexique en production de l'ÉLO (évaluation du langage oral) de Khomsi (2001).

2.1. Présentation de l'épreuve de lexique en production de l'ÉLO

Cette épreuve consiste à dénommer une image. Nous avons donc estimé que la passation d'une épreuve de lexique en production était pertinente afin de s'assurer que les enfants n'avaient pas de difficultés au niveau lexical. Selon Parisse (2009), la syntaxe et le lexique sont des éléments fondamentaux pour comprendre une langue et la parler. Les facteurs prédateurs des compétences en morphosyntaxe sont les connaissances lexicales et la capacité de la mémoire phonologique à court terme (Bourdin, 2014). Notre choix s'est porté sur l'épreuve que propose l'ÉLO puisque son étalonnage permet d'évaluer les enfants de la petite section de maternelle au CM2.

2.2. Présentation de l'ÉPIS

L'ÉPIS a été créé par Leuwers et Bourdin en 2003. Ce test évalue les niveaux flexionnel, contextuel et positionnel de la morphosyntaxe en production et se base sur la technique d'amorçage syntaxique. Dans ce test, l'enfant doit décrire une image *de la même manière* que l'examineur a décrit une image amorce. La phrase amorce représente l'énoncé produit par l'examineur et la phrase cible est l'énoncé attendu. Le participant doit déterminer les éléments importants dans l'image et respecter la structure syntaxique donnée par l'examineur (Bourdin et Leuwers, sous presse).

La passation de l'ÉPIS est composée de trois étapes.

La première est une phase de vocabulaire. Des images sont présentées et le participant doit donner l'action représentée. S'il ne trouve pas, l'examineur lui donne la réponse attendue. A la fin de cette phase, nous revenons sur les items échoués en demandant une nouvelle dénomination. Cette étape permet au participant de se familiariser avec le type d'images et avec le vocabulaire à employer. Les phrases cibles ne présenteront ni difficultés au niveau du vocabulaire ni difficultés au niveau conceptuel, ce qui permet d'évaluer uniquement le niveau syntaxique (Bourdin, 2014).

La deuxième étape est une phase d'entraînement. Deux images sont présentées. L'examineur donne une phrase (la phrase exemple) associée à une représentation iconique. Ensuite, en s'appuyant sur l'association de l'examineur ainsi que sur la structure syntaxique produite, le participant doit produire un énoncé avec la même structure syntaxique par rapport à une autre représentation iconique. Cette phase permet au participant de se familiariser avec la tâche à effectuer. De plus, elle nous permet de s'assurer qu'il ait bien compris l'exercice. Si l'énoncé produit n'est pas la phrase cible, nous donnons la réponse attendue. Le feedback permet au participant de comprendre son erreur et de se réajuster.

La dernière étape est la passation de l'épreuve morphosyntaxique. Il s'agit des mêmes consignes que dans l'étape précédente, cependant, nous ne donnons pas la réponse attendue.

L'ÉPIS évalue 15 structures syntaxiques différentes, appelées *blocs syntaxiques*. Chaque bloc est composé de 2 ou 4 items et chaque item est composé d'une phrase amorce et d'une phrase cible. Chaque phrase est associée à une image. En tout, 56 items sont proposés. Les blocs syntaxiques sont ordonnés par ordre de difficulté croissante en compréhension (Leuwers et Bourdin, 2003) :

- Noms : 2 items
- Adjectifs : 2 items
- Verbes à l'infinitif et phrase de type sujet-verbe (*S+V*) : 2 items pour chaque
- Phrases négatives simples : 4 items
- Phrases actives renversables : 4 items
- Phrases avec pronom sujet ou objet au pluriel : 2 items pour chaque
- Phrases simples avec déterminant singulier et pluriel : 4 items
- Phrases avec pronom sujet ou objet au singulier (et féminin ou masculin) :
1 item pour chaque
- Mais...pas* et *ni...ni...* : 2 items pour chaque
- Relatives en *qui* (sujet-sujet et objet-sujet) : 2 items pour chaque
- Comparatif et superlatif (d'infériorité et de supériorité) : 1 item pour chaque
- Phrases passives (renversables et non renversable) : 2 items pour chaque
- Réductions de relatives (participe présent et effacement du pronom) : 2 items pour chaque

- Relatives en *que* (objet-sujet et sujet-objet) : 2 items pour chaque
- Relatives complexes (*dont* et *sur lequel*) : 2 items pour chaque

Les phrases-amorces et les phrases-cibles des 56 items sont présentées en annexe 5.

3. PROCÉDURE

L'ÉPIS a été effectuée auprès de tous les participants et seuls les enfants ont été soumis à l'épreuve de l'ÉLO.

Les passations des enfants ont été effectuées au sein de l'école. Les deux épreuves ont été effectuées à la suite en commençant par le test de lexique puis de morphosyntaxe. Les passations ont duré entre 30 et 40 min.

Les passations des adultes ont été effectuées à mon domicile ou au domicile des participants.

Toutes les passations ont été effectuées par moi-même et les productions ont été recueillies sur papier à partir d'un protocole de passation que nous avons élaboré sur Word. Ce protocole de passation est présenté en annexe 6.

L'ÉPIS actuel se présente sous forme papier. Afin de faciliter les passations, nous avons créé une version numérique du test sous la forme d'un power point.

Les productions ont été ensuite retranscrites sur un document Excel en se basant sur le modèle proposé par l'équipe GARS (Aix-en-Provence). La transcription est appelée écriture orthographiée. Les particularités sont transcrites en phonétique et les possibles multiples transcriptions sont entre barres obliques et séparées d'une virgule (Blanche-Benveniste, 2010).

Pour l'analyse des productions des participants, nous avons utilisé la cotation actuelle de l'ÉPIS qui se base sur la norme de l'écrit.

Une production est considérée comme correcte si la structure demandée est produite sans erreur d'ordre des mots ou de flexions et sans mots fonctions ajoutés, omis ou incorrects (Bourdin et Leuwers, sous presse). De plus, les items lexicaux utilisés doivent correspondre à l'image (les synonymes sont donc acceptés).

Si la phrase cible n'est pas produite, mais que la structure syntaxique attendue est présente et que les lexèmes utilisés sont synonymes de ceux présents dans la phrase cible, la réponse est considérée comme juste.

Une production est jugée incorrecte, si la structure syntaxique évaluée est absente ou non maîtrisée, si les items lexicaux sont incorrects ou bien s'il s'agit d'une répétition d'une partie ou de l'ensemble de la phrase-amorce. En effet, un enfant qui répète un énoncé ne signifie pas qu'il le comprend (Chevrie-Muller et Narbona, 2007).

Les erreurs sont réparties en trois groupes : erreurs syntaxiques, erreurs sémantiques et erreurs dues à une répétition.

Dans cette première partie, nous avons effectué une analyse globale des résultats obtenus à l'ÉPIS, puis une analyse détaillée en fonction des groupes et des items. Le traitement des données sera effectué avec des statistiques descriptives.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse qualitative des productions recueillies à l'ÉPIS.

Selon l'axe syntagmatique, nous avons analysé les différences relevées par rapport aux phrases attendues (phrases cibles) en fonction des trois groupes. Puis, nous avons analysé les principales différences relevées en se basant sur la linguistique fonctionnelle et stylistique de Bureau (1976). Cet auteur propose d'analyser les phrases selon trois caractères syntaxiques : sa structure, sa longueur et sa complexité. La longueur est un caractère toujours présent, contrairement aux deux autres. Dans notre analyse, nous étudierons uniquement les critères : longueur et complexité. La longueur équivaut au nombre de syntaxèmes présents dans la phrase. Dans une phrase, tout monème ou syntagme exerçant une fonction est un syntaxème. Les morphèmes grammaticaux ne sont pas inclus dans la longueur puisqu'ils sont dépendants des lexèmes (morphèmes lexicaux). La complexité équivaut au nombre de niveau de subordination. Si un énoncé ne comprend aucun syntaxème en rapport de subordination avec un autre, sa complexité est de zéro. Par exemple, la phrase *la fille mord le garçon* présente une complexité de 1 et une longueur de 3. La complexité est de 1 car le schéma est composé de 2 lignes et nous comptons uniquement les niveaux de subordination. Ici, il n'y en a qu'un. La complexité est de 3 car la phrase comprend trois syntaxèmes : *fille*, *mord*, *garçon*. La figure suivante présente l'analyse de cette phrase selon Bureau.

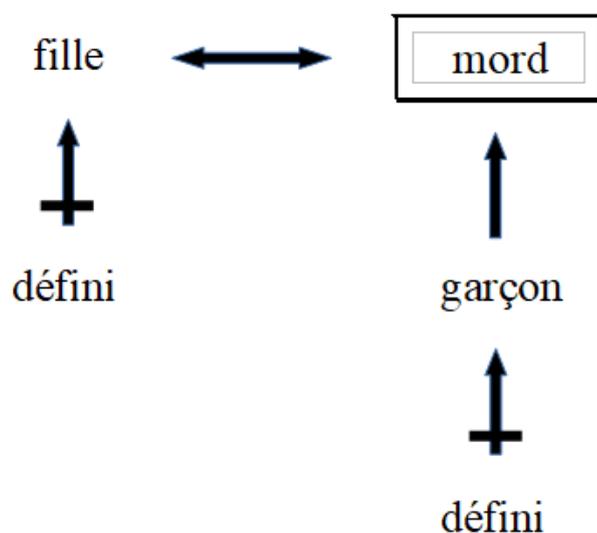


Figure 3. Analyse d'une phrase simple selon Bureau

Selon l'axe paradigmatique, nous avons analysé les morphèmes produits qui ne sont pas synonymes ou parasyonymes des morphèmes attendus. Pour cela, nous avons étudié les sèmes des morphèmes attendus et les sèmes de leurs substitutions. Nous avons aussi observé dans quelle mesure l'attendu linguistique (la phrase cible) et les productions des participants correspondent aux signifiants des icônes présents dans l'image. Pour cela, nous avons effectué une analyse iconique basée sur la méthode systémique de Houdebine. Cette linguiste propose une analyse sémiologique composée de six strates. Dans cette étude, nous étudierons uniquement la strate iconique.

Afin de proposer une épreuve discriminante de la morphosyntaxe, il est pertinent de mettre à disposition des données qualitatives aux professionnels. Ces données permettront d'évaluer précisément les compétences syntaxiques de l'enfant et savoir quelle production est acceptable.

RÉSULTATS

Dans cette étude, les variables indépendantes sont :

- Les participants : adultes, enfants de classe de CM2 et enfants de classe de CE1

Les variables dépendantes sont :

- Les résultats obtenus à l'ÉPIS : le pourcentage de réponses attendues en fonction des blocs syntaxiques, des groupes et des items ;
- Les résultats obtenus à l'ÉLO : le score en fonction des participants des groupes de CM2 et CE1 ;
- Le pourcentage de différences observées par rapport aux phrases cibles en fonction des groupes ;
- La complexité et la longueur des phrases cibles et des principales substitutions relevées ;
- Et les substitutions non synonymes ou non parasynonymes.

1. RÉSULTATS À L'ÉPIS ET A L'ÉLO

1.1. Analyse globale des résultats à l'ÉPIS

Le tableau suivant présente les pourcentages de réponses attendues aux différents blocs syntaxiques de l'ÉPIS en fonction des groupes. Ainsi que la moyenne en pourcentage des réponses attendues par bloc et par groupe.

Tableau 2. Pourcentage des réponses attendues aux différents blocs syntaxiques de l'ÉPIS en fonction des groupes

| Blocs syntaxiques | Pourcentage de réponses attendues | | | |
|---|-----------------------------------|----------|----------|---------------------------|
| | Adulte | CM2 | CE1 | Ensemble des participants |
| Noms | 100,00 % | 95,45 % | 100,00 % | 98,48% |
| Adjectifs | 95,46 % | 90,91 % | 90,48 % | 92,28% |
| S+V ; V | 96,59 % | 100,00 % | 91,67 % | 96,09% |
| Phrases négatives simples | 87,50 % | 77,27 % | 72,56 % | 79,11% |
| Phrases actives renversables | 100,00 % | 97,73 % | 89,29 % | 95,67% |
| Phrases avec pronom sujet ou objet au pluriel | 93,18 % | 72,73 % | 51,19 % | 72,37% |
| Phrases simples avec déterminant singulier ou pluriel | 92,05 % | 90,91 % | 79,76 % | 87,57% |
| Phrases avec pronom sujet ou objet au singulier | 93,18 % | 70,54 % | 45,24 % | 69,65% |
| <i>Mais pas – ni..ni...</i> | 89,77 % | 70,45 % | 52,38 % | 70,87% |
| Relatives en <i>qui</i> | 95,46 % | 90,91 % | 57,14 % | 81,17% |
| Comparatifs – superlatifs | 63,64 % | 31,82 % | 35,72 % | 43,73% |
| Phrases passives | 93,18 % | 45,45 % | 46,43 % | 61,69% |
| Réductions de relative | 95,45 % | 70,46 % | 29,76 % | 65,22% |
| Relatives en <i>que</i> | 78,41 % | 52,27 % | 20,24 % | 50,31% |
| Relatives complexes | 80,68 % | 34,09 % | 13,09 % | 42,62% |
| Moyenne de réponses attendues en fonction des groupes (%) | 90,30 % | 72,73 % | 58,33 % | |

La moyenne de réponses attendues en pourcentage est supérieure à 50% pour l'ensemble des blocs sauf pour deux blocs : les structures syntaxiques avec les comparatifs et superlatifs et celles avec les relatives complexes. Sept blocs ont une moyenne de réponses attendues supérieure à 75% et six ont une moyenne de réponses attendues entre 50 et 75% (Cf. Tableau 2).

Nous constatons que le pourcentage de réponses attendues aux blocs augmente avec l'âge, ce pour la quasi-totalité des structures syntaxiques à l'exception de quatre structures : la structure syntaxique des noms, la structure syntaxique en $S+V$; V , la structure syntaxique avec des comparatifs et superlatifs et la structure syntaxique avec des phrases passives. Les analyses par groupe d'âge sont présentées dans les parties suivantes.

1.2. Analyse des résultats du groupe adulte

La moyenne de réussite au test par la population adulte est de 90,30%. Deux blocs ont un pourcentage de réponses attendues de 100%. Douze blocs ont un pourcentage de réponses attendues entre 75 et 100%. Seule la structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs a un pourcentage de réponses attendues inférieur à 75% (Cf. tableau 2).

L'analyse en fonction des items permet cependant de montrer que certains items sont moins bien réussis. Le tableau suivant présente les moyennes des réponses attendues aux blocs syntaxiques et aux items du groupe adulte.

Tableau 3. Moyennes des réponses attendues du groupe adulte en fonction des blocs et des items (en pourcentage)

| BLOCS SYNTAXIQUES | Moyennes des réponses attendues / bloc (%) | ITEMS | Moyennes des réponses attendues / item (%) |
|--|--|-------|--|
| Noms | 100,00 % | A2 | 100,00 % |
| | | A4 | 100,00 % |
| Adjectifs | 95,46 % | B1 | 95,46 % |
| | | B2 | 95,46 % |
| S+V ; V | 96,59 % | C1 | 100,00 % |
| | | C3 | 90,91 % |
| | | D1 | 95,46 % |
| | | D4 | 100,00 % |
| Phrases négatives simples | 87,50 % | E1 | 77,27 % |
| | | E2 | 95,46 % |
| | | E3 | 90,91 % |
| | | E4 | 86,36 % |
| Phrases actives renversables | 100,00 % | H1 | 100,00 % |
| | | H2 | 100,00 % |
| | | H3 | 100,00 % |
| | | H4 | 100,00 % |
| Phrases avec pronom sujet ou objet au pluriel | 93,18 % | I1 | 86,33 % |
| | | I2 | 100,00 % |
| | | I3 | 100,00 % |
| | | I4 | 86,36 % |
| Phrases simples avec déterminant au singulier ou pluriel | 92,05 % | J1 | 95,46 % |
| | | J2 | 86,36 % |
| | | J3 | 90,91 % |
| | | J4 | 95,46 % |
| Phrases avec pronom sujet ou objet au singulier | 93,18 % | L1 | 90,91 % |
| | | L2 | 86,36 % |
| | | L3 | 100,00 % |

| | | | |
|------------------------------|----------------|----|----------------|
| | | L4 | 95,46 % |
| <i>Mais pas – ni...ni...</i> | 89,77 % | K1 | 100,00 % |
| | | K3 | 100,00 % |
| | | M2 | 95,46 % |
| | | M3 | 63,64 % |
| Relatives en <i>qui</i> | 95,46 % | P1 | 95,46 % |
| | | P2 | 95,46 % |
| | | P3 | 95,46 % |
| | | P4 | 95,46 % |
| Comparatifs- superlatifs | 63,64 % | Q1 | 45,45% |
| | | Q2 | 50,00% |
| | | Q3 | 95,46 % |
| | | Q4 | 63,64 % |
| Phrases passives | 93,18 % | R1 | 90,91 % |
| | | R2 | 100,00 % |
| | | R3 | 90,91 % |
| | | R4 | 90,91 % |
| Réductions de relative | 95,45 % | S1 | 86,36 % |
| | | S2 | 100,00 % |
| | | S3 | 95,46 % |
| | | S4 | 100,00 % |
| Relatives en <i>que</i> | 78,41 % | T1 | 95,46 % |
| | | T2 | 50,00 % |
| | | T3 | 95,46 % |
| | | T4 | 72,73 % |
| Relatives complexes | 80,68 % | W1 | 81,82 % |
| | | W2 | 90,91 % |
| | | W3 | 54,55 % |
| | | W4 | 95,46 % |

Par exemple, pour la structure syntaxique avec des phrases négatives simples, nous constatons que les scores sont extrêmement élevés, sauf pour l’item E1 qui n’est réussi qu’à 77,27 %.

Il en est de même pour la structure syntaxique avec « *mais pas – ni...ni...* », dans laquelle seul l’item M3 est moins bien réussi (63,64 %).

Ainsi que pour la structure syntaxique avec les relatives complexes, dans laquelle seul l’item W3 est réussi à 54,55 %.

Pour la structure syntaxique avec les relatives en *que*, nous constatons que deux scores sont très élevés, que l’item T2 n’est réussi qu’à 50 % alors que l’item T4 atteint un score de 72,73 %.

Pour la structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs, la majorité des scores sont faibles. Dans le cadre de notre étude, bien que les scores rejoignent le score moyen au bloc, il est intéressant de souligner ces items échoués. L’item Q1 n’est réussi qu’à 45,45 %, l’item Q2 qu’à 50 % et l’item Q4 qu’à 63,64 %.

1.3. Analyse des résultats du groupe CM2

1.3.1. Résultats à l’ÉLO du groupe CM2

Le tableau suivant présente les scores obtenus à l’ÉLO en fonction des enfants du groupe CM2.

Tableau 4. Scores obtenus à l’ÉLO du groupe CM2

| Participant | 1CM2 | 2CM2 | 3CM2 | 4CM2 | 5CM2 | 6CM2 | 7CM2 | 8CM2 | 9CM2 | 10CM2 | 11CM2 |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| Score /50 | 30 | 31 | 39 | 32 | 35 | 38 | 40 | 27 | 44 | 38 | 32 |
| Statut | L | L | N | L | L | L | N | P | N | L | L |

Légende : N : normal ; L : limite ; P : pathologique.

Aucun enfant de classe de CM2 ne présente de difficulté de vocabulaire, à l’exception du participant 8CM2 qui a un score pathologique (Cf. Tableau 4).

1.3.2. Résultats à l’ÉPIS du groupe CM2

La moyenne de réussite au test par les enfants de classe de CM2 est de 72,73%. Nous constatons, d’ailleurs, que les performances du participant 8CM2 à l’ÉPIS ne

modifie pas la moyenne du groupe. Sept blocs syntaxiques ont un pourcentage de réponses attendues entre 75 et 100%. Cinq blocs syntaxiques ont un pourcentage entre 50 et 75%. Trois blocs syntaxiques ont un pourcentage de réponses attendues inférieur à 50% : la structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs, celle avec les phrases passives et celle avec les relatives complexes (Cf. Tableau 2).

L'analyse en fonction des items nous permet de montrer que certains items sont moins bien réussis. Le tableau suivant présente les moyennes de réponses attendues aux blocs syntaxiques et aux items du groupe CM2.

Tableau 5. Moyenne des réponses attendues du groupe CM2 en fonction des blocs et des items (en pourcentage)

| BLOCS | Moyenne des réponses attendues / bloc (%) | ITEMS | Moyenne des réponses attendues / item (%) |
|--|---|-------|---|
| Noms | 95,45 % | A2 | 100,00% |
| | | A4 | 90,91% |
| Adjectifs | 90,91 % | B1 | 90,91% |
| | | B2 | 90,91% |
| S+V ; V | 100,00 % | C1 | 100,00% |
| | | C3 | 100,00% |
| | | D1 | 100,00% |
| | | D4 | 100,00% |
| Phrases négatives simples | 77,27 % | E1 | 81,82% |
| | | E2 | 90,91% |
| | | E3 | 81,82% |
| | | E4 | 54,55% |
| Phrases actives renversables | 97,73 % | H1 | 100,00% |
| | | H2 | 100,00% |
| | | H3 | 100,00% |
| | | H4 | 90,91% |
| Phrases avec pronom sujet ou objet au pluriel | 72,73 % | I1 | 90,91% |
| | | I2 | 54,55% |
| | | I3 | 90,91% |
| | | I4 | 54,55% |
| Phrases simples avec déterminant au singulier ou pluriel | 90,91 % | J1 | 100,00% |
| | | J2 | 100,00% |
| | | J3 | 81,82% |
| | | J4 | 81,82% |
| Phrases avec pronom sujet ou objet au singulier | 70,54 % | L1 | 90,91% |
| | | L2 | 45,45% |
| | | L3 | 100,00% |
| | | L4 | 45,45% |

| | | | |
|------------------------------|----------------|----|---------------|
| <i>Mais pas – ni...ni...</i> | 70,45 % | K1 | 100,00% |
| | | K3 | 90,91% |
| | | M2 | 73,73% |
| | | M3 | 18,18% |
| Relatives en <i>qui</i> | 90,91 % | P1 | 100,00% |
| | | P2 | 90,91% |
| | | P3 | 100,00% |
| | | P4 | 73,73% |
| Comparatifs- superlatifs | 31,82 % | Q1 | 54,55% |
| | | Q2 | 0,00% |
| | | Q3 | 63,64% |
| | | Q4 | 9,09% |
| Phrases passives | 45,45 % | R1 | 63,64% |
| | | R2 | 63,64% |
| | | R3 | 45,45% |
| | | R4 | 9,09% |
| Réductions de relative | 70,46 % | S1 | 54,55% |
| | | S2 | 100,00% |
| | | S3 | 54,55% |
| | | S4 | 73,73% |
| Relatives en <i>que</i> | 52,27 % | T1 | 45,45% |
| | | T2 | 36,36% |
| | | T3 | 81,82% |
| | | T4 | 45,45% |
| Relatives complexes | 34,09 % | W1 | 18,18% |
| | | W2 | 45,45% |
| | | W3 | 9,09% |
| | | W4 | 63,64% |

Pour la structure syntaxique avec *mais pas – ni...ni...*, les scores sont extrêmement élevés, à l'exception de l'item M3 qui n'est réussi qu'à 18,18 %.

Pour la structure syntaxique avec des pronoms sujets ou objets au singulier, nous constatons que la moitié des items a un score très élevé, à l'exception des items L2 et L4

qui ne sont réussis qu'à 45,45 %.

Pour la structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs, nous constatons que les items Q1 et Q3 ont un score supérieur à 50 % alors que l'item Q2 est échoué par l'ensemble du groupe et l'item Q4 n'est réussi qu'à 9,09 %.

Pour la structure syntaxique avec les passives, nous constatons que les scores sont similaires, à l'exception de l'item R4 qui n'est réussi qu'à 9,09 %.

1.4. Analyse des résultats du groupe CE1

1.4.1. Résultats à l'ÉLO du groupe CE1

Le tableau suivant présente les scores obtenus à l'ÉLO en fonction des enfants du groupe CE1.

Tableau 6 : Scores obtenus à l'ÉLO du groupe CE1

| Participant | 1CE1 | 2CE1 | 3CE1 | 4CE1 | 5CE1 | 6CE1 | 7CE1 | 8CE1 | 9CE1 |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Score /50 | 31 | 33 | 30 | 35 | 37 | 34 | 37 | 33 | 34 |
| Statut | N | N | N | N | N | N | N | N | N |

| 10CE1 | 11CE1 | 12CE1 | 13CE1 | 14CE1 | 15CE1 | 16CE1 | 17CE1 | 18CE1 | 19CE1 | 20CE1 | 21CE1 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 28 | 22 | 30 | 21 | 23 | 28 | 30 | 32 | 32 | 30 | 28 | 36 |
| N | L | N | L | L | N | N | N | N | N | N | N |

Légende : N : normal ; L : limite.

Aucun enfant de classe CE1 ne présente de difficulté de vocabulaire.

1.4.2. Résultats à l'ÉPIS

La moyenne de réussite au test par les enfants de CE1 est de 58,33%. Cinq blocs syntaxiques ont un pourcentage de réponses attendues entre 75 et 100%. Quatre blocs syntaxiques ont un pourcentage de réponses attendues entre 50 et 75%. Six blocs syntaxiques ont un pourcentage de réponses attendues inférieur à 50% : les structures syntaxiques avec les passives, les pronoms sujets ou objets au singulier, les comparatifs et superlatifs, les réductions de relative, les relatives en *que* et les relatives complexes (Cf.

Tableau 2).

L'analyse en fonction des items nous permet de montrer que certains items sont moins bien réussis. Le tableau suivant présente les moyennes des réponses attendues aux blocs syntaxiques et aux items du groupe CE1.

Tableau 7. Moyenne des réponses attendues du groupe CE1 en fonction des blocs et des items (en pourcentage)

| BLOC | Moyenne des réponses attendues / bloc (%) | ITEM | Moyenne des réponses attendues / item (%) |
|--|---|------|---|
| Noms | 100,00 % | A2 | 100,00 % |
| | | A4 | 100,00 % |
| Adjectifs | 90,48 % | B1 | 85,72 % |
| | | B2 | 95,24 % |
| S+V ; V | 91,67 % | C1 | 95,24 % |
| | | C3 | 95,24 % |
| | | D1 | 90,48 % |
| | | D4 | 85,72 % |
| Phrases négatives simples | 72,56 % | E1 | 71,20 % |
| | | E2 | 90,48 % |
| | | E3 | 85,72 % |
| | | E4 | 42,86% |
| Phrases actives renversables | 89,29 % | H1 | 100,00 % |
| | | H2 | 90,48 % |
| | | H3 | 85,72 % |
| | | H4 | 80,96 % |
| Phrases avec pronom sujet ou objet au pluriel | 51,19 % | I1 | 38,10 % |
| | | I2 | 57,14 % |
| | | I3 | 52,38 % |
| | | I4 | 57,14 % |
| Phrases simples avec déterminant au singulier ou pluriel | 79,76 % | J1 | 90,48 % |
| | | J2 | 85,72 % |
| | | J3 | 57,14 % |
| | | J4 | 85,72 % |
| Phrases avec pronom sujet ou objet au singulier | 45,24 % | L1 | 42,86% |
| | | L2 | 28,57% |
| | | L3 | 71,43 % |
| | | L4 | 38,10% |
| <i>Mais pas – ni...ni...</i> | 52,38 % | K1 | 90,48 % |
| | | K3 | 80,96 % |
| | | M2 | 38,10% |

| | | | |
|-----------------------------|----------------|----|--------------|
| | | M3 | 0,00% |
| Relatives en <i>qui</i> | 57,14 % | P1 | 61,91 % |
| | | P2 | 57,14 % |
| | | P3 | 71,43 % |
| | | P4 | 38,10% |
| Comparatifs- superlatifs | 35,72 % | Q1 | 61,91 % |
| | | Q2 | 23,81% |
| | | Q3 | 38,10% |
| | | Q4 | 19,05% |
| Phrases passives | 46,43 % | R1 | 61,91 % |
| | | R2 | 52,38 % |
| | | R3 | 66,67 % |
| | | R4 | 4,76% |
| Réductions de relative | 29,76 % | S1 | 14,29% |
| | | S2 | 47,62% |
| | | S3 | 4,76% |
| | | S4 | 52,38 % |
| Relatives en <i>que</i> | 20,24 % | T1 | 28,57% |
| | | T2 | 4,76% |
| | | T3 | 42,86% |
| | | T4 | 4,76% |
| Relatives complexes | 13,09 % | W1 | 23,81% |
| | | W2 | 9,52% |
| | | W3 | 4,76% |
| | | W4 | 14,29% |

Pour la structure syntaxique avec les négatives simples, les scores sont très élevés, sauf pour l'item E4 qui n'est réussi qu'à 42,86 %.

Pour la structure syntaxique avec les déterminants au singulier ou au pluriel, les scores sont très élevés sauf l'item J3 qui n'est réussi qu'à 57,14 %.

Pour la structure syntaxique avec *mais pas – ni...ni...*, la moitié des items a un score très élevé alors que l'item M3 est échoué par l'ensemble du groupe et l'item M2 n'est réussi qu'à 38,10 %.

Pour la structure syntaxique avec les passives, les scores des items sont supérieurs à 50 %, sauf l'item R4 qui n'est réussi qu'à 3,76 %.

2. ANALYSE DES PRODUCTIONS DE L'ÉPIS

2.1. Analyse des productions selon l'axe syntagmatique

2.1.1. Analyse des différences relevées par rapport aux phrases attendues

Dans cette partie, nous allons étudier les différences relevées dans les productions des participants par rapport aux phrases cibles, c'est-à-dire aux phrases attendues. Les différences relevées par groupe d'âge sont présentées en pourcentage dans les parties suivantes.

2.1.1.1. Groupe adulte

Dans cette partie, nous allons présenter les différences relevées dans les productions des adultes. Les différences relevées sont présentées en pourcentage (Cf. Annexe 7).

- **Structure syntaxique avec les négatives simples**

Parmi les énoncés produits à l'item E1, nous constatons que 77% des adultes produisent la phrase attendue, 18 % produisent une phrase affirmative à la place d'une phrase négative et 5% répètent le verbe de la phrase exemple.

Exemple d'une phrase affirmative :

Phrase cible : *Le garçon ne court pas.*

Énoncé produit : *Le garçon marche.*

- **Structure syntaxique avec les déterminants au singulier ou au pluriel**

Parmi les énoncés produits à l'item J3, 50 % produisent un énoncé jugé correct avec substitution du déterminant défini du syntagme nominal *les fleurs* par le déterminant indéfini *des*, 41% des adultes produisent la phrase attendue et 9% substituent le groupe nominal sujet par un pronom personnel.

Exemple de la substitution du déterminant :

Phrase cible : *Les garçons cueillent les fleurs.*

Énoncé produit : *Les garçons cueillent des fleurs.*

- **Structure syntaxique avec *mais pas* – *ni...ni...***

Parmi les énoncés produits à l’item M3, nous constatons que 64% des adultes produisent la phrase attendue, 23 % omettent la négation dans la conjonction *ni...ni...*, 9% omettent la flexion verbale et 4 % produisent un énoncé avec un référent qui n’est pas en lien avec l’image.

Exemple de l’omission de la négation :

Phrase cible : *Ni le garçon ni le cheval ne dorment.*

Énoncé produit : *Ni le garçon ni le cheval dorment.*

- **Structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs**

Parmi les énoncés produits à l’item Q1, nous constatons que 55 % des adultes répètent l’adjectif de la phrase exemple et 45 % produisent la phrase attendue.

Exemple de la répétition de l’adjectif de la phrase exemple :

Phrase exemple : *Le chien est plus gros que le chat.*

Phrase cible : *La maison est plus grande que l’arbre.*

Énoncé produit : *La maison est plus grosse que l’arbre.*

Parmi les énoncés produits à l’item Q2, nous constatons que la moitié des adultes produisent la phrase attendue, 27 % remplacent le comparatif d’infériorité par celui de supériorité et 23 % répètent l’adjectif.

Exemple de la substitution du comparatif d’infériorité :

Phrase cible : *L’arbre est moins grand que la maison.*

Énoncé produit : *L’arbre est plus petit que la maison.*

Parmi les énoncés produits à l'item Q4, nous constatons que 64% des adultes produisent la phrase attendue, 22% substituent le superlatif d'infériorité par celui de supériorité et 14 % des adultes répètent l'adjectif de la phrase exemple.

Nous relevons que le pourcentage de répétition de l'adjectif de la phrase exemple diminue au fil des items.

- **Structure syntaxique avec les relatives en *que***

Parmi les énoncés produits à l'item T2, nous constatons que la moitié des adultes produisent la phrase attendue. Parmi les 50% qui ne la produisent pas, 45% produisent une relative en *qui* et 5% produisent un énoncé avec un participe présent.

Parmi les énoncés produits à l'item T4, 60% des adultes produisent la phrase attendue, 27 % produisent une relative en *qui* et 13% produisent une passive incomplète.

Exemple d'un énoncé avec une relative en *qui* :

Phrase cible : *Le chien que la vache mord est rouge.*

Énoncé produit : *Le chien qui se fait mordre par la vache est rouge.*

Parmi les énoncés produits à l'item T3, nous constatons que 82% des adultes produisent le déterminant défini *les* à la place du déterminant indéfini du syntagme nominal *des fleurs* et 18% produisent le déterminant attendu.

- **Structure syntaxique avec les relatives complexes**

Parmi les énoncés à l'item W2, nous relevons que 91% des adultes substituent le déterminant indéfini du syntagme nominal *un papillon* par le déterminant défini *le* et 9% produisent le déterminant attendu.

Parmi les énoncés produits à l'item W3, nous constatons que 55% des adultes produisent un énoncé jugé correct, 27 % omettent la flexion du pronom relatif complexe

sur laquelle, 4,5% substituent le pronom *sur laquelle* par *où*, 4,5% omettent le *il* dans *il y a*, 4,5% produisent une redondance de l'information spatiale et 4,5% omettent la flexion verbale. De plus, 82 % des adultes substituent le déterminant indéfini du syntagme nominal *un vase* par le déterminant défini *le* et 18% produisent le déterminant attendu.

Exemple de l'omission de la flexion du pronom relatif *sur laquelle* :

Phrase cible : *La table sur laquelle est posé un vase est verte.*

Énoncé produit : *La table sur lequel est posé le vase est verte.*

2.1.1.2. Groupe CM2

Dans cette partie, nous allons présenter les différences relevées par rapport aux phrases attendues du groupe CM2. Les différences relevées sont présentées en pourcentage (Cf. Annexe 8).

- **Structure syntaxique avec les déterminants au singulier ou au pluriel**

Parmi les énoncés produits à l'item J3, nous constatons que 82% produisent un énoncé jugé correct et 18% substituent le groupe nominal sujet par un pronom personnel. De plus, 82 % des enfants substituent le déterminant défini du syntagme nominal *les fleurs* par le déterminant indéfini *des* et 18% produisent le déterminant attendu.

- **Structure syntaxique avec les pronoms sujets ou objets au singulier ou au pluriel**

Globalement, nous constatons que les phrases évaluant le pronom personnel sujet sont mieux réussies que celles évaluant le pronom personnel objet.

Parmi les items évaluant les pronoms objet, nous constatons que 50% produisent la phrase attendue et 50% ne la produisent pas. Parmi les principales différences relevées, nous constatons que 39% substituent le pronom objet par un groupe nominal et 7% inversent le pronom personnel et le groupe nominal (le pronom personnel est produit en tant que sujet et le groupe nominal est produit en tant qu'objet).

Parmi les items évaluant les pronoms sujets, nous constatons que 93% produisent la phrase attendue et 7% ne la produisent pas.

Exemple de substitution du pronom objet :

Phrase cible : *Le garçon la mord.*

Énoncé produit : *Le garçon mord la fille.*

- **Structure syntaxique avec *mais pas* – *ni...ni...***

Parmi les énoncés produits à l'item M3, 82% ne produisent pas la phrase attendue et 18% la produisent. Parmi les 82%, 37% omettent de la négation dans la conjonction *ni...ni...* et la flexion verbale, 27% omettent uniquement la négation dans la conjonction *ni...ni...* et 18% omettent uniquement la flexion verbale.

Exemple de l'omission de la flexion verbale :

Phrase cible : *Ni le garçon ni le cheval ne dorment.*

Énoncé produit : *Ni le cheval ni l'homme ne dort.*

- **Structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs**

Parmi les énoncés produits à l'item Q1, 27% répètent l'adjectif de la phrase exemple, 9% répètent l'adjectif et omettent la flexion adjectivale et 9% omettent uniquement la flexion adjectivale.

Parmi les énoncés produits à l'item Q2, aucun enfant ne produit la phrase attendue : 55% substituent le comparatif d'infériorité par celui de supériorité et 45% répètent l'adjectif de la phrase exemple.

Parmi les énoncés produits à l'item Q4, 91% ne produisent pas la phrase attendue et 9% la produisent. Parmi les 91%, 64% substituent le superlatif d'infériorité par celui de supériorité, 18% répètent l'adjectif de la phrase exemple, 9% produisent un comparatif de supériorité à la place du superlatif d'infériorité. Parmi les superlatifs d'infériorité

substitués par un superlatif de supériorité, 18% produisent un énoncé avec un référent qui n'est pas en lien avec l'image.

Exemple de la substitution du superlatif d'infériorité :

Phrase cible : *La fourchette est la moins grande.*

Énoncé produit : *La fourchette est la plus petite.*

- **Structure syntaxique avec les passives**

Nous constatons que la forme passive en *se faire* représente 30 % des productions.

Exemple d'un énoncé avec la passive en *se faire* :

Phrase cible : *La fille est mordue par le garçon.*

Énoncé produit : *La fille se fait mordre par le garçon.*

Parmi les énoncés produits à l'item R4, 91% ne produisent pas la phrase attendue et seulement 9% la produisent. Parmi les 91%, 28% produisent une passive en *se faire*, 18% omettent la flexion du participe passé et l'agent, 18% omettent uniquement la flexion du participe passé, 9% produisent une phrase simple, 9% produisent un énoncé agrammatical au niveau syntaxique avec un référent qui n'est pas en lien avec l'image et 9% produisent un énoncé avec un référent qui n'est pas en lien avec l'image.

Exemple d'énoncé avec une passive incomplète :

Phrase cible : *La porte est peinte par le garçon.*

Énoncé produit : *La porte est peint en jaune.*

- **Structure syntaxique avec les relatives en *que***

Les relatives en *que* sont majoritairement substituées par une relative en *qui* (25%). D'ailleurs, nous relevons que la totalité des relatives en *qui* produites est composée d'un passif en *se faire*.

À l'item T2, nous constatons que 64% ne produisent pas la phrase attendue et 36% la produisent. Parmi les 64%, 28% produisent une relative en *qui*, 18% produisent un énoncé avec un participe passé, 9% produisent une phrase simple et 9% produisent deux phrases simples coordonnées par *et*.

À l'item T4, nous constatons que 55% des enfants produisent une relative en *qui* et 45% la phrase attendue.

À l'item T3, nous constatons que 82 % des enfants substituent le déterminant indéfini du syntagme nominal *des fleurs* par le déterminant défini *le* et 18% produisent le déterminant attendu.

- **Structure syntaxique avec les relatives complexes**

Dans les relatives complexes, nous constatons que les différences relevées sont majoritairement dues à la substitution du pronom relatif complexe par un autre pronom relatif (23%).

Parmi les énoncés produits à l'item W1, 82% ne produisent pas la phrase attendue et 18% seulement la produisent. Parmi les 82%, nous constatons que 28% substituent le pronom relatif complexe *sur lequel* par un autre pronom relatif, 18% substituent le pronom relatif par un autre pronom relatif et produisent une redondance de l'information spatiale, 18% omettent le participe passé de la relative, 9% produisent un énoncé avec un référent qui n'est pas en lien avec l'image et 9% répètent le pronom complexe de la phrase exemple.

Exemple de substitution du pronom relatif avec redondance de l'information spatiale :

Phrase cible : *Le livre sur lequel est posé le crayon est rouge.*

Énoncé produit : *Le livre où le crayon est posé dessus est rouge.*

Parmi les énoncés produits à l'item W3, 91% des enfants ne produisent pas la phrase attendue et 9% seulement la produisent. Parmi les 91%, nous constatons que 18% substituent le pronom relatif complexe *sur laquelle* par un autre pronom relatif, 18% omettent la flexion du pronom relatif, 9% substituent le pronom relatif et omettent la flexion verbale, 9% substituent le pronom relatif et omettent le participe passé, 9% omettent la flexion du pronom et produisent une redondance de l'information spatiale, 9% omettent le participe passé, 9% répètent le pronom relatif de la phrase exemple et 9% produisent une phrase simple.

De plus, à l'item W3, nous relevons que 73 % substituent le déterminant indéfini du syntagme nominal *un vase* par le déterminant défini *le* et 27% seulement produisent le déterminant attendu.

Parmi les énoncés produits à l'item W2, nous constatons que 45% produisent la phrase attendue, 28% produisent une phrase simple, 18% produisent une relative en *qui* et 9% omettent la flexion verbale. De plus, l'ensemble des enfants substituent le déterminant indéfini du syntagme nominal *un papillon* par le déterminant défini *le*.

2.1.1.3. Groupe CE1

Dans cette partie, nous allons présenter les différences relevées par rapport aux phrases attendues du groupe CE1. Les différences relevées sont présentées en pourcentage (Cf. Annexe 9).

- **Structure syntaxique avec les négatives simples**

Parmi les énoncés produits à l'item E4, 53% produisent la phrase attendue, 29% produisent une affirmative à la place d'une négative, 14% répètent le verbe de la phrase exemple, 10% omettent le *ne* de la négation *ne pas* et 5% ne produisent aucun énoncé.

- **Structure syntaxique avec les déterminants au singulier ou au pluriel**

Parmi les énoncés produits à l'item J3, nous constatons que 57% produisent un

énoncé jugé correct, 29% produisent un pronom personnel sujet au lieu d'un groupe nominal et 14% produisent un énoncé avec un référent qui n'est pas en lien avec l'image. De plus, 95 % des enfants substituent le déterminant défini du syntagme nominal *les fleurs* par le déterminant indéfini *des* et 5% produisent le déterminant attendu.

- **Structure syntaxique avec les pronoms sujets ou objets au pluriel ou au singulier**

Parmi les items évaluant le pronom objet, 55% ne produisent pas la phrase attendue et 45% la produisent. Parmi les principales différences relevées, nous constatons que 46% produisent un groupe nominal à la place du pronom personnel objet et 7% produisent un pronom personnel à la place du groupe nominal sujet.

Parmi les items évaluant le pronom sujet, 50% produisent la phrase attendue et 50% ne la produisent pas. Parmi les principales différences relevées, nous constatons que 20% omettent le participe passé ou la flexion du participe passé, 14% produisent un groupe nominal à la place du pronom personnel sujet et 13% omettent le complément circonstanciel de lieu.

De plus, nous constatons des différences entre les pronoms personnels au pluriel et ceux au singulier. Le pronom sujet au pluriel est plus substitué par un groupe nominal (24%) que le pronom sujet au singulier (4%) et le pronom objet au singulier (55%) est plus substitué que celui au pluriel (38%).

- **Structure syntaxique avec *mais pas – ni...ni...***

Parmi les énoncés produits à l'item M3, aucun enfant ne produit la phrase attendue : 33% omettent la flexion verbale et la négation de la conjonction *ni...ni...*, 24% omettent la négation de la conjonction *ni...ni...*, 10% omettent la flexion verbale, 10% produisent une phrase simple, 10% répètent le verbe de la phrase exemple, 5% produisent une négation avec *mais pas*, 5% omettent la conjonction *ni...ni...* et 5% ne produisent aucun énoncé.

- **Structure syntaxique avec les relatives en *qui***

Parmi les énoncés produits, 57% produisent la phrase attendue et 43% des enfants ne la produisent pas. Parmi les principales différences relevées, nous constatons que 24 % produisent une phrase simple, 7% produisent une phrase simple sans complément et 5% produisent deux phrases simples coordonnées par *et*.

- **Structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs**

Parmi les énoncés produits à l'item Q1, 62% produisent la phrase attendue, 19% répètent l'adjectif de la phrase exemple, 9% omettent la flexion adjectivale, 5% répètent l'adjectif et omettent la flexion adjectivale et 5% produisent une phrase simple.

Parmi les énoncés produits à l'item Q2, 77% des enfants ne produisent pas la phrase attendue et 23% la produisent. Parmi les 77%, nous constatons que 43% produisent un comparatif de supériorité, 19% répètent l'adjectif de la phrase exemple, 5% produisent un comparatif de supériorité et omettent la flexion adjectivale, 5% omettent l'adjectif et 5% produisent une phrase simple.

Parmi les énoncés produits à l'item Q3, 52% ne produisent pas la phrase attendue et 48% la produisent. Parmi les 52%, 14% omettent la flexion adjectivale, 14% répètent l'adjectif de la phrase exemple, 14% omettent le déterminant du superlatif, 5% produisent un comparatif et 5% ne produisent aucun énoncé.

Parmi les énoncés à l'item Q4, 81% ne produisent pas la phrase attendue et 19% la produisent. Parmi les 81%, 38% produisent un superlatif de supériorité à la place d'un superlatif d'infériorité, 33% répètent l'adjectif de la phrase exemple, 5% produisent un comparatif et 5% omettent le déterminant du superlatif.

- **Structure syntaxique avec les passives**

Parmi les énoncés produits à l'item R1, 61% produisent la phrase attendue, 19% produisent une active, 15% produisent une passive en *se faire* et 5% produisent un énoncé avec *parce que*.

Parmi les énoncés produits à l'item R2, 52% produisent la phrase attendue, 33% produisent une active, 10% produisent un énoncé avec un référent qui n'est pas en lien avec l'image et 5% produisent une passive en *se faire*.

Parmi les énoncés produits à l'item R3, 67% produisent la phrase attendue, 19% produisent une active et 14% produisent une passive en *se faire*.

Parmi les énoncés produits à l'item R4, 96% des enfants ne produisent pas la phrase attendue et seulement 4% la produisent. Parmi les 96%, 33% produisent une active, 33% omettent la flexion du participe passé, 10% produisent une passive en *se faire*, 5% omettent la flexion du participe passé et l'agent de la passive, 5% omettent l'agent, 5% produisent un énoncé avec un référent qui n'est pas en lien avec l'image et 5% ne produisent pas un énoncé.

- **Structure syntaxique avec les réductions de relative**

Parmi les énoncés produits aux items S1 et S3, 91% des enfants ne produisent pas la phrase attendue et seulement 9% la produisent. Parmi les 91%, 48% produisent une phrase simple, 24% produisent une relative en *qui*, 10% produisent un énoncé avec un gérondif, 7% produisent deux phrases simples coordonnées par *et* et 2% ne produisent aucun énoncé.

Exemple d'énoncé avec une phrase simple :

Phrase cible : *La fille frappant le garçon est blonde.*

Énoncé produit : *La fille frappe le garçon.*

Parmi les énoncés produits aux items S2 et S4, 52% des enfants produisent la phrase attendue, 38% produisent une phrase simple et 10% produisent une relative en *qui*.

- **Structure syntaxique avec les relatives en *que***

Parmi les énoncés produits à l'item T1, 72% ne produisent pas la phrase attendue et 28% la produisent. Parmi les 72%, 29% produisent une passive, 24% produisent une phrase simple, 14% produisent une relative en *qui* et 5% produisent un énoncé avec un référent qui n'est pas en lien avec l'image. Parmi les relatives en *qui* et les passives produites, nous relevons que 33% produisent une passive en *se faire*.

Parmi les énoncés produits à l'item T2, 96% ne produisent pas la phrase attendue et seulement 4% la produisent. Parmi les 92%, 33% produisent une passive, 29% produisent une relative en *qui*, 19% produisent une phrase simple, 5% produisent un énoncé avec un participe passé, 5% produisent phrase attendue sans le pronom relatif et 5% produisent un énoncé avec un référent qui n'est pas en lien avec l'image. Parmi les relatives en *qui* et les passives produites, nous relevons que 54% produisent une passive en *se faire*.

Exemple d'énoncé avec un participe passé :

Phrase cible : *Le chien que la vache mord est rouge.*

Énoncé produit : *Le chien mordu par la vache est rouge.*

Parmi les énoncés à l'item T3, 46% produisent la phrase attendue, 29% produisent deux phrases simples coordonnées par *et*, 10% produisent une conjonction de subordination, 10% produisent une infinitive et 5% ne produisent aucun énoncé. De plus, nous constatons que 62 % des enfants substituent le déterminant indéfini du syntagme nominal *des fleurs* par le déterminant défini *les*.

Parmi les énoncés produits à l'item T4, 92% ne produisent pas la phrase attendue et 8% seulement la produisent. Parmi les 92%, 48% produisent une relative en *qui*, 29%

produisent deux phrases coordonnées par *et*, 10% produisent une phrase simple et 5% produisent une conjonction de subordination. Parmi les relatives en *qui*, 70% produisent une passive en *se faire*.

- **Structure syntaxique avec les relatives complexes**

Parmi les énoncés produits à l’item W1, 78% ne produisent pas la phrase attendue et 22% la produisent. Parmi les 78%, 29% produisent une phrase simple, 14% substituent le pronom relatif complexe *sur lequel* par un autre pronom relatif, 10% produisent un syntagme nominal, 10% substituent le pronom relatif et produisent une redondance de l’information spatiale, 5% produisent deux phrases simples coordonnées par *et*, 5% omettent le participe passé et 5% produisent un énoncé avec un référent qui n’est pas en lien avec l’image.

Parmi les énoncés produits à l’item W2, 96% ne produisent pas la phrase attendue et 4% seulement la produisent. Parmi les 96%, 48% produisent une phrase simple, 29% produisent un énoncé composé de *avec* et 19% produisent une relative en *qui*.

De plus, parmi les énoncés produits, nous relevons que 90% substituent le déterminant indéfini du syntagme nominal *un papillon* par le déterminant défini *le*.

Exemple d’énoncé avec une phrase simple :

Phrase cible : *Le chat dont les yeux sont verts attrape un papillon.*

Énoncé produit : *Le chat attrape le papillon.*

Parmi les énoncés produits à l’item W3, 92% ne produisent pas la phrase attendue et 8% seulement la produisent. Parmi les 92%, 24% produisent une phrase simple, 14% répètent le pronom relatif complexe de la phrase exemple, 14% omettent la flexion du pronom relatif complexe *sur laquelle*, 10% substituent le pronom relatif par un autre pronom relatif, 10% omettent la flexion pronominale et celle adjectivale, 10% omettent la flexion pronominale et celle verbale, 5% substituent le pronom relatif complexe par un autre pronom relatif et produisent une redondance de l’information spatiale et 5%

produisent deux phrases simples coordonnées par *et*.

De plus, parmi les énoncés produits, nous relevons que 62 % substituent le déterminant indéfini du syntagme nominal *un vase* par le déterminant défini *le*.

Parmi les énoncés produits à l’item W4, 86% ne produisent pas la phrase attendue et 14% seulement la produisent. Parmi les 86%, 38% produisent une phrase simple, 19% produisent un énoncé composé de *avec*, 19% substituent le pronom relatif *dont* par un autre pronom relatif et 10% produisent deux phrases simples coordonnées par *et*.

2.1.2. Analyse selon la linguistique fonctionnelle et stylistique de Bureau

Dans cette partie, nous allons comparer la longueur et la complexité des phrases cibles avec les énoncés des participants en fonction des blocs syntaxiques. Nous analyserons les principales différences relevées dans la partie précédente. Cette démarche permet de montrer si les énoncés produits sont simplifiés, c’est-à-dire s’ils sont moins longs et moins complexes que les phrases attendues.

Selon la linguistique fonctionnelle et stylistique de Bureau, certaines différences dans l’énoncé produit par rapport à la phrase attendue ne modifient pas la longueur et la complexité d’une structure syntaxique :

- Les omissions de flexion ;
- Les différences liées au syntagme verbal (par exemple : *le vase est posé sur la table* présente la même longueur et complexité que *le vase est sur la table*) ;
- Les substitutions d’un morphème lexical par un autre morphème de la même classe grammaticale ;
- Les substitutions de déterminants ;
- Et les substitutions d’un pronom personnel par un groupe nominal (et inversement).

Ces différences ne seront donc pas analysées.

Les schémas permettant cette analyse sont en annexe 10. Dans cette annexe, nous présentons les schémas de productions ayant une longueur et/ou une complexité différentes des phrases attendues.

- **Structure syntaxique avec les négatives simples**

Les phrases attendues à ce bloc syntaxique sont isomorphes, c'est-à-dire qu'elles ont la même structure syntaxique. Toutes ont une longueur de 3 et une complexité de 1. Les principales différences relevées sont la production de phrases affirmatives et l'omission du *ne* de la négation *ne pas*.

Nous constatons que les énoncés produits avec l'omission du *ne* présentent une longueur et une complexité similaires à celles de la phrase attendue. Les énoncés produits sans le *ne* sont considérés comme non-simplifiés.

Cependant, les énoncés affirmatifs produits présentent une longueur de 2 et une complexité de 0. Ces énoncés sont considérés comme simplifiés, ils sont moins longs et moins complexes que les phrases attendues.

- **Structure syntaxique avec *mais pas - ni...ni...***

À l'item M3, la phrase attendue présente une longueur de 6 et une complexité de 0. La principale différence est l'omission du *ne* dans la conjonction *ni...ni...*

Nous constatons que les énoncés produits avec cette omission présentent une longueur de 5 et une complexité de 0. Ces énoncés sont considérés comme simplifiés, ils sont moins longs que la phrase attendue.

- **Structure syntaxique avec les relatives en *qui***

À l'item P1, la phrase attendue présente une longueur de 5 et une complexité de 2. Aux items P2 et P4, les phrases attendues présentent une longueur 5 et une complexité de 1. À l'item P3, la phrase attendue présente une longueur de 6 et une complexité de 2. La principale différence relevée à ces items est la production de phrases simples.

Nous considérons que les phrases simples sont composées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Ces phrases présentent une longueur 3 et une complexité de 1. Ces énoncés sont considérés comme simplifiés, ils sont moins longs et moins complexes que les phrases attendues.

- **Structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs**

À l'item Q4, la phrase attendue présente une longueur de 3 et une complexité de 1. La seule différence relevée nécessitant une analyse est la substitution du superlatif par un comparatif.

Nous constatons que les énoncés avec un comparatif présentent une longueur de 5 et une complexité de 1. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés, ils plus longs que les phrases attendues.

- **Structure syntaxique avec les passives**

Les phrases attendues à ce bloc syntaxique sont isomorphes. Toutes ont une longueur de 3 et une complexité de 1. Les principales différences relevées sont la production de phrases actives et de passives en *se faire* ainsi que l'omission de l'agent.

Nous constatons que les phrases actives et les passives en *se faire* présentent la même longueur et complexité que les phrases attendues. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés.

Cependant, les énoncés avec une omission de l'agent présentent une longueur de 2 et une complexité de 0. Ces énoncés produits sont considérés comme simplifiés, ils sont moins longs et moins complexes que les phrases attendues.

- **Structure syntaxique avec les réductions de relative**

Les phrases attendues aux items S1 et S3 sont isomorphes. Elles présentent une longueur de 4 et une complexité de 2. Les principales différences relevées sont la production de phrases simples et de relatives en *qui*.

Comme nous l'avons constaté précédemment, les phrases simples ont une longueur de 3 et une complexité de 1. Ces énoncés sont considérés comme simplifiés, ils sont moins longs et moins complexes que les phrases attendues.

Nous constatons que les relatives en *qui* produites à ces items présentent une longueur de 5 et une complexité de 2. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés, ils sont plus longs que les phrases attendues.

Les phrases attendues aux items S2 et S4 sont isomorphes. Elles présentent une longueur de 3 et une complexité de 1. La principale différence relevée est la production de phrases simples.

Les énoncés comprenant une phrase simple sont considérés comme non-simplifiés, puisqu'elles ont la même longueur et complexité que les phrases attendues.

- **Structure syntaxique avec les relatives en *que***

Les phrases attendues aux items T1 et T2 sont isomorphes. Elles présentent une longueur de 4 et une complexité de 1. Les principales différences relevées sont la production de phrases simples, de passives, de relatives en *qui* ou de phrases composées d'un participe passé.

Les phrases simples et les passives, comme cité précédemment, présentent une longueur de 3 et une complexité de 1. Ces énoncés sont considérés comme simplifiés, ils sont moins longs que les phrases attendues.

Nous constatons que les relatives en *qui* produites à ces items ont une longueur de 5 et une complexité de 2. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés, ils sont plus longs et plus complexes que les phrases attendues.

Les énoncés, composés d'un participe passé, produits à ces items présentent une longueur de 4 et une complexité de 2. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés, ils sont plus complexes que les phrases attendues.

Les phrases attendues aux items T3 et T4 sont isomorphes. Elles présentent une longueur de 5 et une complexité de 2. Les principales différences relevées à ces items sont la production de relatives en *qui* et la production de deux phrases simples coordonnées par *et*.

Nous constatons que les relatives en *qui* produites à ces items ont une longueur de 6 et une complexité de 2. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés, ils sont plus longs que les phrases attendues.

Concernant la deuxième différence, l'énoncé est composé de deux phrases simples coordonnées par *et*, chacune des phrases présente une longueur de 3 et une complexité de 1. Les énoncés composés deux phrases coordonnées par *et* sont considérés comme simplifiés, ils sont moins longs et moins complexes que les phrases attendues.

- **Structure syntaxique avec les relatives complexes**

Les phrases attendues aux items W1 et W3 sont isomorphes. Elles présentent une longueur de 4 et une complexité de 1. Les différences relevées nécessitant une analyse sont la production de phrases simples et la redondance de l'information spatiale.

Les phrases simples, ayant une longueur de 3 et une complexité de 1, sont moins longues que les phrases attendues.

Nous constatons que les énoncés, composés d'une redondance spatiale, produits à

ces items présentent une longueur de 5 et une complexité de 2. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés, ils sont plus longs et plus complexes que les phrases attendues.

À l'item W2, la phrase attendue présente une longueur de 5 et une complexité de 1. Les principales différences relevées sont la production de phrases simples, de relatives en *qui* et de phrases composées de *avec*.

Les phrases simples, ayant une longueur de 3 et une complexité de 1, sont moins longues que la phrase attendue.

Nous constatons que les relatives en *qui* produites à cet item présentent une longueur de 7 et une complexité de 3. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés, ils sont plus longs et plus complexes que la phrase attendue.

Les énoncés, composés de *avec*, produits à cet item ont une longueur de 5 et une complexité de 2. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés, ils sont plus complexes que la phrase attendue.

À l'item W4, la phrase attendue présente une longueur de 5 et une complexité de 2. La principale différence relevée est la production de phrases composées de *avec*.

Nous constatons que les énoncés, composés de *avec*, produits à cet item ont une longueur de 5 et une complexité de 3. Ces énoncés sont considérés comme non-simplifiés, ils ont plus complexes que la phrase attendue.

2.2. Analyse des productions selon l'axe paradigmatique

Dans les productions des participants, certaines substitutions ne sont pas des synonymes ou des parasyonymes des morphèmes attendus.

Le tableau suivant présente la liste des morphèmes produits non synonymes ou non parasyonymes des morphèmes attendus.

Tableau 8. Substitutions des morphèmes attendus

| Substitutions | Items |
|------------------------------------|-------|
| <i>homme</i> → <i>femme</i> | J1 |
| <i>les (fleurs)</i> → <i>des</i> | J3 |
| <i>applaudir</i> → <i>regarder</i> | P4 |
| <i>Sur</i> → <i>dans</i> | S2 |
| <i>Dans</i> → <i>sur</i> | S4 |
| <i>Cueillir</i> → <i>regarder</i> | T3 |
| <i>des (fleurs)</i> → <i>les</i> | T3 |
| <i>un (papillon)</i> → <i>le</i> | W2 |
| <i>un (vase)</i> → <i>le</i> | W3 |

Nous avons relevé 10 substitutions : 3 morphèmes lexicaux et 6 morphèmes grammaticaux.

Concernant les images, nous constatons qu'elles ressemblent à des dessins de bande-dessiné en 2D.

Dans cette analyse, nous allons citer les traits distinctifs (sèmes) des morphèmes et analyser l'icône correspondant au morphème substitué.

2.2.1. Morphèmes lexicaux

- *Garçon* → *femme*

Le tableau suivant présente les traits distinctifs du lexème cible *garçon* et du lexème produit *femme*.

Tableau 9. Sèmes des lexèmes garçon et femme

| Lexèmes | Sèmes | | | | |
|---------------|--------|---------------|--------------|--------|--------|
| | Humain | Sexe masculin | Sexe féminin | Enfant | Adulte |
| <i>garçon</i> | x | x | | x | |
| <i>femme</i> | x | | x | | x |

Le tableau suivant présente l'image correspondant à la phrase cible de l'item J1 et son analyse iconique.

Tableau 10. Image de la phrase cible à l'item J1 et son analyse iconique

| Item | Image | Signes |
|------|--|---|
| J1 |  | <p><u>Référents</u>:</p> <p>animé humain : /tenue de sport / /cheveux mi-longs /</p> <p>animé animal : /deux félins/</p> <p><u>Gestualité</u> :</p> <p>/pattes des félins sur jambes de l'humain/</p> <p>/corps de l'humain en arrière/</p> |

D'un point de vue morphosyntaxique, nous constatons aussi que l'un est un nom masculin et l'autre féminin.

- *Applaudir* → *regarder*

Le tableau suivant présente les traits distinctifs du lexème cible *applaudir* et du lexème produit *regarder*.

Tableau 11. Sèmes des lexèmes applaudir et regarder

| Lexèmes | Sèmes | | | |
|------------------|---------|-------|-----|---------|
| | Inactif | Actif | Vue | Toucher |
| <i>applaudir</i> | | x | | x |
| <i>regarder</i> | x | | x | |

Le tableau suivant présente l'image correspondant à la phrase cible de l'item J1 et son analyse iconique.

Tableau 12. Image de la phrase cible à l'item P4 et son analyse iconique

| Item | Image | Signes |
|------|--|--|
| P4 |  | <p><u>Référents</u> :</p> <p>animé humain de gauche : /homme/</p> <p>animé humain de droite : /femme / : /note de musique près du visage de la femme/</p> <p><u>Gestualité</u> :</p> <p>/mains de l'homme actives/</p> <p>/corps des deux humains tournés l'un vers l'autre/</p> |

D'un point de vue morphosyntaxique, *applaudir* et *regarder* sont des verbes transitifs et intransitifs.

- *Cueillir* → *regarder*

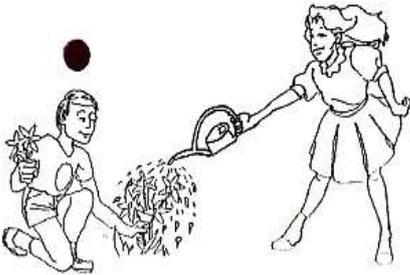
Le tableau suivant présente les traits distinctifs du lexème cible *cueillir* et du lexème produit *regarder*.

Tableau 13. Sèmes des lexèmes cueillir et regarder

| Lexèmes | Sèmes | | | |
|-----------------|---------|-------|-----|---------|
| | Inactif | Actif | Vue | Toucher |
| <i>cueillir</i> | | x | | x |
| <i>regarder</i> | x | | x | |

Le tableau suivant présente l'image correspondant à la phrase cible de l'item T3 et son analyse iconique.

Tableau 14. Image de la phrase cible à l'item T3 et son analyse iconique

| Item | Image | Signes |
|------|---|---|
| T3 |  | <p><u>Référents</u> :</p> <p>animé humain de gauche : /homme/ animé humaine de droite : /femme/ inanimés : / flore / : / fleurs/ /herbe/ / objet / : /arrosoir/ /gouttes au-dessus des fleurs/ /gouttes sur les fleurs/</p> <p><u>Gestualité</u> :</p> <p>/homme accroupi/ /main droite de l'homme tenant des fleurs/ /main gauche de l'homme au niveau des fleurs sur le sol/ /femme debout/ /main droite de la femme tenant l'arrosoir/ /fleurs au sol/</p> |

D'un point de vue morphosyntaxique, *cueillir* est un verbe uniquement transitif alors que *regarder* est un verbe transitif et intransitif.

2.2.2. Morphèmes grammaticaux

- **Sur** → **dans** / **dans** → **sur**

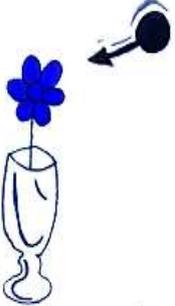
Le tableau suivant présente les traits distinctifs du lexème cible *sur* et du lexème produit *dans*, ainsi que du lexème *dans* produit *sur*.

Tableau 15. Sèmes des lexèmes *sur* et *dans*

| Lexèmes | Sèmes | |
|-------------|---------|---------------|
| | Hauteur | À l'intérieur |
| <i>sur</i> | x | |
| <i>dans</i> | | x |

Le tableau suivant présente l'image correspondant à la phrase cible des items S2 et S4 et son analyse iconique.

Tableau 16. Images des phrases cibles des items S2 et S4 et leur analyse iconique

| Item | Image | Signes |
|------|--|--|
| S2 |  | <p><u>Référents</u> :</p> <p>inanimé du dessus : /outil pour écrire/ : /crayon/ /bleu/ inanimé du dessous : /objet pour marcher / : /chaussure/ /lacets/ /languette/</p> <p><u>Gestualité</u> : /crayon situé derrière la languette de la chaussure/</p> |
| S4 |  | <p><u>Référents</u> :</p> <p>inanimé du dessus : /flore/ : /fleur/ /bleue/ /tige/ inanimé du dessous : /contenant/ : /étroit/ /haut/</p> <p><u>Gestualité</u> : /fleur au dessus-du contenant/ /pas de tige dans le contenant/</p> |

D'un point de vue morphosyntaxique, *sur* et *dans* sont des prépositions suivies d'un groupe nominal.

- *Les* → *des* / *Des* → *les*

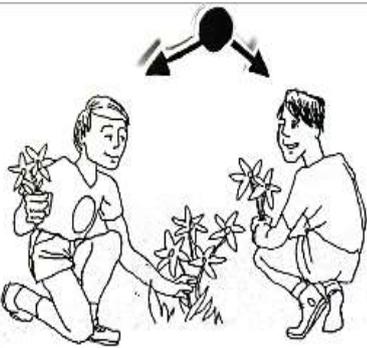
Le tableau suivant présente les traits distinctifs des déterminants *des* et *les*.

Tableau 17. Sèmes des déterminants *des* et *les*

| Déterminants | Sèmes | | |
|--------------|---------|--------------------------------|------------------------------------|
| | pluriel | l'ensemble de plusieurs choses | plusieurs choses parmi un ensemble |
| <i>les</i> | x | x | |
| <i>des</i> | x | | x |

Le tableau suivant présente l'image correspondant à la phrase cible de l'item J3 et son analyse iconique. L'image de la phrase cible de l'item T3 ainsi que son analyse iconique se situe au tableau 14.

Tableau 18. Image de la phrase cible de l'item J3 et son analyse iconique

| Item | Icône | Signes |
|------|---|--|
| J3 |  | <p><u>Référents</u> :</p> deux animés humains : /hommes/ inanimé: /flore / : /fleurs/ /herbe/ <p><u>Gestualité</u> :</p> /deux hommes accroupis/ /homme de gauche tient des fleurs dans sa main droite/ /homme de gauche a sa main gauche au niveau des fleurs/ /homme de droite tient des fleurs dans sa main gauche/ / fleurs au sol/ |

- *Un* → *le*

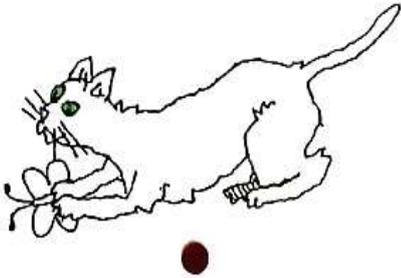
Le tableau suivant présente les traits distinctifs des déterminants *un* et *le*.

Tableau 19. Sèmes des déterminants un et le

| Déterminants | Sèmes | | |
|--------------|-----------|---|--------------------------|
| | singulier | une chose connue ou la seule chose présente | une chose parmi d'autres |
| <i>un</i> | x | | x |
| <i>le</i> | x | x | |

Le tableau suivant présente les images correspondant aux phrases cibles des items W2 et W3 et leur analyse iconique.

Tableau 20. Images des phrases cibles des items W2 et W3 et leur analyse iconique

| Item | Image | Signes |
|------|---|---|
| W2 |  | <p><u>Référents</u>: deux animés animaux: /félin/ : /chat/ /insecte volant/ : /papillon/</p> <p><u>Gestualité</u> : /pattes du chat sur papillon/</p> |
| W3 |  | <p><u>Référents</u> : trois inanimés: /meuble/ : /table/ /verte/ /contenant/ : /étroit/ /haut/ /flore/ : /fleurs/</p> <p><u>Gestualité</u> : /fleurs au dessus du vase/ /pas de tige dans le contenant/</p> |

DISCUSSION

1. RAPPEL DES OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

De nombreux tests évaluent la morphosyntaxe sur le versant production. Cependant, peu d'épreuves proposent une évaluation des compétences des enfants d'école primaire de manière discriminante. Ces épreuves sont composées de peu d'items, leurs évaluations portent principalement sur le niveau micro-syntaxique (les unités de première articulation et non les phrases) et leurs cotations sont basées sur le langage écrit. L'objectif de notre étude est d'analyser les productions à l'ÉPIS afin de proposer une nouvelle version de cette épreuve.

Dans notre première hypothèse (H1), nous supposons que l'analyse des productions justifierait un remaniement de l'ÉPIS. D'après nos recherches bibliographiques, nous avançons que les productions des adultes nous permettraient de proposer une version adaptée à l'enfant (HO1). De plus, nous pensons que, pour l'évaluation des productions morphosyntaxiques, une cotation basée sur les normes de l'oral serait plus adaptée (HO2). Enfin, nous estimions que les phrases du test n'étaient pas cohérentes avec leur représentation iconique et donc que les participants ne produiraient pas les phrases attendues (HO3).

Dans notre seconde hypothèse, nous supposons que les productions différentes des phrases attendues au test seraient simplifiées (H2).

Dans notre troisième hypothèse, nous estimions que les productions des enfants rejoindraient les âges d'acquisitions de la morphosyntaxe relevés dans la littérature (H3).

2. ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous analysons les résultats et productions des participants afin de valider ou d'infirmer nos hypothèses. Pour cela, nous avons établi - à partir de nos recherches bibliographiques - deux tableaux sur les unités linguistiques présentes dans l'ÉPIS et sur les productions des participants. Le premier présente les caractéristiques du français oral (Cf. annexe 11) et le deuxième, les âges d'acquisition des unités linguistiques (Cf. annexe 12).

La présentation des résultats ne suit pas l'ordre des hypothèses énoncées ci-dessus.

2.1. Productions selon l'axe paradigmatique

Grâce à l'analyse des substitutions sur l'axe paradigmatique, nous constatons que neuf morphèmes produits par les participants ne sont pas synonymes des morphèmes attendus. Ces morphèmes sont produits par certains participants.

A l'item J1, le morphème lexical *garçon* est substitué par *femme*. Deux sèmes distinguent les deux morphèmes (<adulte> et <sexe féminin>). Aucun indice formel culturel ne nous permet de dire sur l'icône s'il s'agit d'un garçon ou d'une femme. De plus, la production d'un nom féminin à la place d'un nom masculin n'engendre pas de modification au niveau de la morphosyntaxe flexionnelle de la phrase attendue.

À l'item J1, le morphème *femme* est acceptable.

À l'item P4, le morphème lexical *applaudir* est substitué par *regarder*. L'image de l'item P4 est polysémique, aucun indice prélevé sur les icônes ne dit quelle action nous attendons précisément. À cet item, les verbes *applaudir* et *regarder* sont donc, tous deux, des réponses plausibles. De plus, les deux verbes sont transitifs, le régime du lexème *regarder* n'aura pas d'impact sur la combinaison des unités linguistiques. La production de *regarder* à la place d'*applaudir* n'engendre pas de modification au niveau de la morphosyntaxe contextuelle de la phrase attendue.

À l'item P4, le morphème *regarder* est acceptable.

À l'item S2, le morphème lexical *cueillir* est substitué par *regarder*. Ce dernier est acceptable pour les mêmes raisons énoncées à l'item P4.

À l'item S2, le morphème grammatical *sur* est substitué par *dans*. Un seul sème distingue les deux morphèmes (<localisation>). Sur l'image, nous constatons que la glissoire de la chaussure dépasse du crayon, le crayon peut être considéré comme à l'intérieur de la chaussure.

À l'item S2, le morphème *dans* est acceptable.

À l'item S4, le morphème grammatical *dans* est substitué par *sur*. Sur l'image, nous constatons qu'on ne voit pas la tige de la fleur à l'intérieur du vase. Nos connaissances socio-culturelles nous font penser que la fleur est à l'intérieur du vase. Cependant, il n'est pas faux de dire que la fleur se trouve sur le vase puisque les indices relevés sur l'icône ne nous permettent pas de dire si la fleur est dans ou sur le vase.

À l'item S4, le morphème *sur* est acceptable.

À l'item J3, le morphème grammatical *les* du syntagme nominal *les fleurs* attendu est substitué par *des* et à l'item T3 le morphème grammatical *des* du syntagme nominal *des fleurs* est substitué par le morphème *les*. *Des* peut être soit le déterminant indéfini au pluriel soit le partitif pluriel. Sur les deux images, nous constatons qu'un ou plusieurs personnages cueillent plusieurs fleurs parmi d'autres.

Aux items J3 et T3, les deux morphèmes sont acceptables. Cependant, l'utilisation du déterminant *des* est en l'occurrence la plus pertinente.

Afin de proposer une épreuve dans laquelle le message linguistique corresponde au message iconique le plus évident, il est préférable de modifier le morphème grammatical *les* du syntagme nominal *les fleurs* par le morphème *des*.

Aux items W2 et W3, nous constatons aussi que le morphème produit *le* est plus adapté que celui attendu *un*. Afin que le message linguistique corresponde au message iconique, il est préférable de modifier le morphème *un* par le morphème *le*.

L'analyse en fonction des traits distinctifs des morphèmes produits et des morphèmes attendus, ainsi que l'analyse iconique nous confirment que l'ensemble des morphèmes produits sont acceptables. Toutefois, afin de proposer une épreuve dans laquelle messages linguistiques et iconiques sont adéquats, une modification des phrases cibles des items J3, W2 et W3 est nécessaire.

L'hypothèse HO3 est partiellement confirmée.

2.2. Productions des adultes

En comparant les résultats des adultes avec ceux des enfants, nous constatons que le pourcentage de bonnes réponses augmente avec l'âge. Selon Achart (1993), cette variation est appelée changement linguistique. Les structures morphosyntaxiques de l'ÉPIS ne sont donc pas encore acquises à l'âge de 10 ans, ce constat rejoint les propos de Wilmet (2003, cité par Parisse).

Nous constatons aussi que la structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs fait partie des structures les plus échouées dans les trois groupes. Les items les plus échoués dans les trois groupes sont : M3, T2 et W3.

Dans les productions des adultes, nous constatons que huit items posent problème : E1, M3, Q1, Q2, Q4, T2, T4, W3. Ces items ayant un pourcentage de réponses attendues faibles chez les adultes, nous considérons qu'il est nécessaire de les modifier ou de les supprimer afin de proposer une évaluation des compétences morphosyntaxiques adaptée aux enfants.

Dans la partie suivante, nous analysons les productions des adultes à ces huit items en s'appuyant sur nos recherches bibliographiques. Cette analyse nous permettra de savoir si une amélioration de l'épreuve doit être effectuée.

- Item E1 de la structure syntaxique avec les négatives simples

À cet item, les participants produisent une phrase affirmative *Le garçon marche* à la place de la phrase cible *Le garçon ne court pas*. Sur l'image, nous relevons qu'un personnage marche et qu'un autre court. Ces deux actions sont très proches au niveau sémantique. Cette proximité de sens peut déstabiliser le participant. Les autres items du bloc syntaxique étant réussis, nous considérons que le faible pourcentage de réponses attendus est dû à la proximité de sens des deux actions.

Concernant le langage oral, nous constatons que peu de participants omettent le *ne* de négation *ne pas*. À cet item, il n'est pas pertinent d'appliquer une cotation basée sur le langage oral.

Pour cet item, nous proposons de modifier l'image et la phrase attendue. Le nouvel item devra proposer deux actions bien distinctes au niveau sémantique.

- **Item M3 de la structure syntaxique avec *mais pas – ni...ni...***

À cet item, les participants omettent la négation présente dans le coordonnant *ni...ni...*. Cependant, à l'item M2, évaluant lui-aussi ce coordonnant, ils ne l'omettent pas. La différence entre les deux items est la position du coordonnant. À l'item M3, le coordonnant est devant des noms sujet alors qu'à l'item M2, elle est devant des adjectifs attributs. Nous supposons que la différence de production relevée à l'item M3 est due à la place du coordonnant dans la phrase.

Dans le langage oral, nous constatons que le coordonnant *ni...ni...* est très peu utilisée.

Le faible pourcentage de réponses attendues des adultes et la faible utilisation de ce coordonnant à l'oral confirment qu'une modification est nécessaire à cet item. Nous proposons de remplacer la phrase attendue et l'image par une phrase avec le coordonnant *ni...ni...* devant un attribut ou complément d'objet. La modification de l'item nous permet de conserver l'évaluation du coordonnant *ni...ni...* en l'adaptant aux enfants et en prenant en compte les caractéristiques du langage oral.

- **Items Q1, Q2 et Q4 de la structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs**

À ces items, les participants produisent une répétition de l'adjectif de la phrase exemple. L'adjectif de la phrase exemple est *gros* et celui de la phrase attendue est *grand*. Ces deux adjectifs sont très proches au niveau sémantique.

D'ailleurs, à l'oral, il n'est pas rare de produire l'adjectif *gros* pour définir une grandeur. Par exemple, lorsqu'un locuteur dit *Samedi dernier, j'ai participé à un gros événement*, l'adjectif *gros* signifie que l'événement a une plus grande ampleur que d'ordinaire, qu'il était plus grand que les événements habituels.

Afin d'éviter cette répétition, il est nécessaire de modifier les phrases attendues et les images en proposant un adjectif sémantiquement distinct de l'adjectif de la phrase exemple.

À l'item Q2, nous constatons aussi que les participants produisent un comparatif de supériorité plutôt que d'infériorité. Pourtant, à l'item Q4 évaluant le superlatif d'infériorité, la substitution par un superlatif de supériorité est peu présente.

D'après nos recherches bibliographiques, les comparatifs et superlatifs de supériorité sont acquis avant ceux d'infériorité. Cependant, nous n'avons trouvé aucune donnée sur le français parlé nous renseignant sur la fréquence de production du comparatif d'infériorité.

Notre analyse et nos recherches bibliographiques ne nous permettent pas d'expliquer pourquoi les participants produisent cette substitution.

- **Items T2 et T4 de la structure syntaxique avec les relatives en *que***

À ces items, les participants produisent majoritairement une relative en *qui*.

D'après nos lectures sur le français parlé, le pronom relatif *qui* est la forme la plus

courante des pronoms relatifs puisqu'il permet de conserver l'ordre canonique des mots. Le pronom relatif *qui* est plus présent que le relatif *que*. Il n'est donc pas étonnant que la moitié des pronoms relatifs de cette structure syntaxique soient remplacés par le pronom relatif *qui*.

Nous constatons aussi que ces relatives sont composées d'une passive. Parmi ces relatives en *qui* composées d'une passive, plus de la moitié des adultes produisent une passive en *se faire*.

D'après nos recherches bibliographiques, la passive en *se faire* est employée quand le sujet subit l'action tout en ayant un certain degré de responsabilité. Dans les items T2 et T4, les sujets et objets des phrases sont des animés humains ou animaux. Les actions présentes dans les phrases attendues et les indices prélevés dans leurs représentations icôniques font partie du champ sémantique de la violence : *mordre*, *griffer*, *frapper*. Dans ces items, un des humains ou animaux subit l'action mais, en tant qu'aimés, nous considérons qu'ils ne sont pas complètement inactifs.

Nous supposons que les participants produisent des relatives en *qui* puisque le pronom relatif *que* est peu présent dans le langage oral et puisque l'animé qui subit l'action n'est pas totalement inactif. Afin d'éviter cette substitution, les phrases aux items T2 et T4, ainsi que leurs images doivent être modifiés. L'objet de la relative en *que* doit être un inanimé, comme aux items T1 et T3.

Revenons sur la production de relative en *qui* composée d'une passive en *se faire* dans les productions des adultes. Cette production se retrouve également dans les énoncés produits par les enfants. La forme en *se faire* est peu produite au bloc syntaxique évaluant les phrases passives mais elle est très présente lorsque la phrase produite est spontanée. En effet, lorsque les participants produisent une relative en *qui* au lieu d'une relative en *que*, ils ne suivent pas le modèle syntaxique produit par l'examineur. Nous considérons donc que leurs productions se rapprochent du langage spontané.

Dans le langage oral, nous constatons que la forme en *se faire* est une forme concurrentielle à la forme passive *être + participe passé + par*. *Se faire* est un véritable

auxiliaire de passivation (Riegel *et al.*, 2018).

Du fait de la présence massive de la forme passive en *se faire* dans les productions plus spontanées des participants, ainsi que dans le français parlé, nous considérons que la passive en *se faire* est équivalente à la forme passive *être + participe passé + par*. La forme passive en *se faire* est acceptable dans le bloc syntaxique évaluant les phrases passives.

- **Item W3 de la structure syntaxique avec les relatives complexes**

À cet item, les participants omettent la flexion du pronom relatif complexe *sur laquelle*.

D'après nos recherches sur le langage oral, l'omission de la flexion est une caractéristique du français parlé. Le non-respect des accords est présent peu importe le statut social des locuteurs. De plus, nos lectures révèlent que les pronoms relatifs complexes tels que *sur lequel* et *dont* sont rarement utilisés à l'oral. Lorsqu'ils sont produits, ils sont mal maîtrisés.

Bien que les pronoms relatifs complexes soient peu présents à l'oral, nous constatons, dans cette épreuve basée sur la technique d'amorçage syntaxique, que les participants produisent les pronoms relatifs *sur lequel* et *dont*.

Nous considérons donc que l'évaluation du pronom relatif complexe *sur laquelle* n'est pas pertinente. Nous proposons de remplacer le pronom relatif *sur laquelle* par le pronom relatif *sur lequel* et donc de modifier la phrase attendue et l'image de l'item W3. Cette modification permettra de conserver deux items évaluant le pronom relatif complexe *sur lequel* tout en tenant compte des caractéristiques du français parlé.

Grâce à notre analyse, nous justifions la modification des huit items posant problème et l'acceptabilité de la forme passive en *se faire*. Nous avons choisi de ne supprimer aucun item afin de conserver un nombre important d'items. Les productions

des adultes justifient donc le remaniement du test.

L'hypothèse HO1 est confirmée.

Les unités linguistiques peu présentes dans le discours oral sont produites par les participants au test de l'ÉPIS. Ce constat peut être dû à la situation de test qui mobilise davantage un registre soutenu. Une cotation basée uniquement sur les normes de l'oral n'est donc pas pertinente. Cependant, les normes de l'oral nous ont permis de juger quelle production est acceptable et quelle modification de l'épreuve doit être effectuée.

L'hypothèse HO2 est partiellement confirmée.

2.3. Longueur et complexité des différences relevées

En se basant sur la linguistique fonctionnelle et stylistique de Bureau, nous constatons que les énoncés des participants ne sont pas toujours simplifiés. Certains énoncés sont aussi longs et complexes que la phrase attendue, d'autres sont moins longs et/ou moins complexes, d'autres encore sont plus longs et/ou plus complexes.

Les productions d'énoncés plus longs et complexes que les phrases attendues ne rejoignent pas la règle de l'économie du langage de Martinet. Elles confirment que la syntaxe de l'oral est plus complexe que ce que véhiculent les préjugés (Blanche-Benveniste, 2010). Lorsqu'une structure syntaxique n'est pas maîtrisée, l'énoncé produit à sa place n'est pas forcément moins long et moins complexe.

L'hypothèse H2 est infirmée.

2.4. Productions des enfants en fonction des âges d'acquisition des unités linguistiques

L'analyse des productions des enfants nous montre que les enfants s'appuient sur ce qu'ils maîtrisent, ce qui rejoint les propos de Martinot (2013). En effet, nous constatons que peu d'énoncés sont agrammaticaux au niveau syntaxique, l'enfant substitue plutôt la structure syntaxique attendue par une autre structure qu'il maîtrise. Nous supposons que

l'enfant n'a pas encore extrait la règle abstraite du modèle de la structure syntaxique attendue (Tomsello, 2003, cité par Kail, 2012).

Comme cité précédemment, le pourcentage de réponses attendues augmente avec l'âge. Ceci rejoint les propos de Boisseau qui affirme que la maîtrise des phrases complexes augmente durant l'école primaire (2005).

Nous allons maintenant comparer les différences relevées dans les groupes des enfants et les données de la littérature sur les âges d'acquisition des unités linguistiques. Ces comparaisons sont présentées en fonction des structures syntaxiques.

- **Structures syntaxiques avec les pronoms personnels sujets ou objets au singulier ou au pluriel**

À partir de nos recherches bibliographiques, nous constatons que les auteurs s'accordent pour dire que les pronoms personnels sujets sont acquis avant les pronoms personnels objets et que les pronoms personnels sujets au singulier sont acquis avant les pronoms personnels sujets au pluriel. En ce qui concerne les pronoms personnels objets, Deltour (1998) avance que le P6 objet (*les*) est maîtrisé après 8 ans. En 2008, Boutard et Bouchet avancent que le pronom personnel *les* est maîtrisé à l'âge de 5 ans, le P3F objet (*la*) à 7 ans et le pronom personnel *le* à 8 ans.

Dans le groupe CE1, les résultats obtenus aux pronoms personnels sujets et aux pronoms personnels objets sont similaires. Les pourcentages de réponses attendues aux items évaluant le pronom personnel objet au pluriel sont plus élevés que ceux aux items évaluant le pronom personnel objet au singulier. Ce dernier constat rejoint ce que Boutard et Bouchet (2008) avancent quant à la chronologie des acquisitions des pronoms personnels objet. Cependant, il ne rejoint pas les âges d'acquisition que ces auteurs proposent.

Dans le groupe CM2, les pourcentages de réponses attendues aux items évaluant le pronom personnel objet sont beaucoup plus faibles que ceux aux items évaluant le

pronom personnel sujet.

Les productions des enfants de CM2 rejoignent les données de la littérature concernant la chronologie des acquisitions mais pas l'âge d'acquisition.

Les productions des enfants de classe de CE1 et CM2 rejoignent la chronologie des acquisitions proposée dans la littérature mais pas les âges d'acquisition. En effet, le pronom personnel sujet est maîtrisé par les enfants de classe de CM2 mais pas encore par les enfants de CE1. Le pronom personnel objet, lui, n'est toujours pas maîtrisé par les enfants de CM2.

- **Structure syntaxique avec *mais pas – ni...ni...***

À l'item M3, la flexion du verbe *dormir* fait partie des principales différences relevées.

D'après nos recherches bibliographiques, la flexion du verbe *dormir* est acquise après l'âge de 8 ans (Deltour, 1998).

L'omission de la flexion du verbe *dormir* par les enfants rejoint les données de la littérature. La flexion de ce verbe n'est toujours pas maîtrisée par les enfants de classe de CM2.

L'analyse de l'omission de la négation présente dans le coordonnant *ni...ni...* ayant été analysée à la partie précédente, elle ne sera pas analysée ici.

- **Structure syntaxique avec les comparatifs et superlatifs**

Aux items Q2 et Q4, les substitutions du comparatif et du superlatif d'infériorité par celles de supériorité font partie des principales différences relevées.

Nos recherches bibliographiques nous informent uniquement que le comparatif de

supériorité est maîtrisé à l'âge de 4 (Boutard et Bouchet, 2008) ou 5 ans (Deltour, 1998).

Les données de la littérature ne nous permettent pas de dire si la substitution effectuée par les enfants correspond à l'âge d'acquisition des comparatifs d'infériorité et à l'âge d'acquisition des superlatifs. Nous constatons simplement que les enfants des groupes CE1 et CM2 ne maîtrisent pas les comparatifs et superlatifs d'infériorité.

- **Structure syntaxique avec des passives**

À l'item R4, le pourcentage de réponses attendues est très faible. Même si nous ne prenons pas en compte cet item, nous constatons que les résultats obtenus aux autres items sont faibles. Lorsque l'on compare les productions des enfants de classe de CM2 et classe de CE1, nous constatons que le pourcentage de réponses attendues augmente avec l'âge.

D'après nos recherches bibliographiques, l'âge d'acquisition de la phrase passive ne fait pas consensus. Les âges d'acquisition relevés s'étalent de 6 ans à 8 ans et plus.

Les productions des enfants rejoignent les données de la littérature qui affirment que la phrase passive est maîtrisée après 8 ans. La phrase passive n'est toujours pas maîtrisée par les enfants de classe de CM2.

- **Structure syntaxique avec les réductions de relative**

Les pourcentages de réponses attendues à ce bloc syntaxique sont très faibles pour les enfants de classe de CE1.

Parmi nos recherches bibliographiques, nous n'avons trouvé aucune donnée nous informant sur l'âge d'acquisition de la réduction de relative. Riegel *et al.* (2018) avancent que le participe présent épithète équivaut à une subordonnée relative comportant le verbe conjugué. La réduction de relative présente aux items S1 et S3 est équivalente à une subordonnée relative. Kail et Fayol (2000b) avancent que les phrases composées d'un

groupe prépositionnel entre le sujet et le groupe verbal sont les précurseurs des relatives. La réduction de relative présente aux items S2 et S4 est censée être mieux réussies que les relatives.

Les productions des enfants ne rejoignent pas ce qu'avancent les auteurs puisque les pourcentages de réponses attendues au bloc syntaxique avec les réductions de relative pour le groupe CE1 sont plus faibles que ceux obtenus au bloc syntaxique avec les relatives en *qui*. Nous considérons que les réductions de relatives sont maîtrisées par les enfants de classe de CM2 mais ne sont pas encore maîtrisées par les enfants de classe de CE1.

- **Structure syntaxique avec les relatives en *que***

D'après nos recherches bibliographiques, l'âge d'acquisition de la relative en *que* ne fait pas consensus.

Nous retiendrons que, pour certains auteurs, le pronom relatif *qui* sujet est maîtrisé avant le pronom relatif *que* objet. Pour Kheenan et Comrie (1977, cité par Kail et Fayol, 2000b), le pronom relatif sujet est maîtrisé avant le pronom relatif objet. Pour Canut (2014, cité par Prigent, 2016), le pronom *qui* est utilisé plus fréquemment que le pronom *que*.

Nous retiendrons aussi les âges d'acquisition que certains auteurs proposent. Boisseau (2005) avance que le pronom relatif *que* est maîtrisé à l'âge de 5 ans, cependant il ne cite pas l'âge d'acquisition du pronom relatif en *qui*. Boutard et Bouchet (2008) avancent que le pronom relatif *qui* est maîtrisé à l'âge de 7 ans mais ils ne citent pas l'âge d'acquisition du pronom relatif *que*.

Les pourcentages de réponses attendues à la structure syntaxique évaluant les relatives en *que* sont très faibles. Nous constatons que le pourcentage de réponses attendues augmente avec l'âge et que la principale différence relevée à ce bloc est la substitution de la relative en *que* par une relative en *qui*.

À partir de nos recherches bibliographiques et des productions des enfants, nous

considérons que le pronom relatif *qui* est maîtrisé avant le pronom relatif *que*. D'ailleurs, les pourcentages de réponses attendues au bloc syntaxique évaluant les relatives en *qui* sont bien plus élevés que ceux au bloc syntaxique évaluant les relatives en *que*.

Les productions des enfants rejoignent les données de la littérature quant à la chronologie des acquisitions. La maîtrise du pronom relatif *qui* chez les enfants de classe de CE1 rejoint ce qu'avancent Boutard et Bouchet (2008). Cependant, le faible pourcentage de réponses attendues au bloc syntaxique avec les relatives en *que* ne rejoint pas ce qu'avance Boisseau (2005). Les relatives en *que* ne sont pas encore maîtrisés par les enfants de classe de CM2.

- Structures syntaxiques avec les relatives complexes

Parmi nos recherches bibliographiques, nous n'avons trouvé aucune donnée nous informant sur l'âge d'acquisition des pronoms relatifs complexes. Nous constatons seulement, comme nous l'avons vu dans l'analyse des résultats des adultes, que les pronoms relatifs complexes sont peu utilisés à l'oral.

Dans les groupes CE1 et CM2, les pourcentages de réponses attendues au bloc syntaxique avec les relatives complexes sont très faibles. Nous constatons que le pourcentage de réponses attendues augmente avec l'âge.

Dans le groupe CM2, les différences relevées à ce bloc syntaxique sont plus variées que celles relevées dans le bloc précédent. En effet, dans le bloc syntaxique évaluant les relatives en *que*, la principale substitution est la production d'une relative en *qui*. Dans ce bloc, nous relevons des substitutions du pronom relatif par d'autres pronoms relatifs, des productions de phrases simples, des omissions de flexion et des redondances de l'information spatiale. Ces nombreuses substitutions peuvent être dues au coût cognitif que cette structure syntaxique engendre. En effet, une composante du langage non maîtrisée peut avoir des répercussions sur les autres composantes (Grela & Leonard, 2000, Pizzolio et Schelstraete, 2008, cité par Bourdin, 2014). Ici, nous pouvons considérer que la difficulté liée au pronom relatif complexe se répercute sur les niveaux flexionnel et positionnel de la morphosyntaxe.

Dans le groupe CE1, nous ne relevons pas cette différence de substitutions. Nous considérons que les relatives en *que* et les relatives complexes demandent, toutes les deux, un coût cognitif important pour les enfants de classe de CE1.

Les données de la littérature ne nous permettent pas de dire si la substitution effectuée par les enfants correspond à l'âge d'acquisition des relatives complexes. Nous constatons simplement que les relatives complexes ne sont toujours pas maîtrisées par les enfants de classe de CM2.

Les productions des enfants rejoignent les données de la littérature concernant l'ordre d'acquisition des pronoms personnels et des pronoms relatifs *qui* et *que*, mais elles ne les rejoignent pas quant à l'âge d'acquisition. La maîtrise des pronoms personnels et des relatifs *qui* et *que* est plus tardive que ce qu'avancent les données de la littérature.

Les données de la littérature affirment que les phrases passives et la flexion du verbe *dormir* sont maîtrisés après l'âge de huit. Les productions des enfants rejoignent ces données et nous informent que chez les enfants de classe de CM2, les phrases passives et la flexion du verbe *dormir* ne sont toujours pas maîtrisées.

Dans nos recherches bibliographiques, nous n'avons trouvé aucune donnée concernant les âges d'acquisition des comparatifs et superlatifs d'infériorité, des réductions de relatives et des relatives complexes. Nous ne pouvons pas dire si les productions correspondent aux données de la littérature.

Cette analyse nous a permis de se rendre compte que les productions des enfants de classe de CE1 et CM2 ne rejoignent pas totalement les données de la littérature.

L'hypothèse H3 est partiellement confirmée.

Cette analyse est un apport qualitatif pour la recherche sur le langage oral des enfants d'âge scolaire. En effet, nous relevons que les enfants de classe de CM2 ne maîtrisent pas encore les pronoms personnels objets, la flexion du verbe *dormir*, les

comparatifs et superlatifs d'infériorité, les phrases passives, les relatives en *que* et les relatives complexes. En plus de ces structures syntaxiques, les enfants de CE1 ne maîtrisent pas les pronoms personnels sujets et les réductions de relatives.

3. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Cette étude nous a permis, à l'aide d'un regard orthophonique et linguistique, de justifier le remaniement de l'épreuve et de proposer une nouvelle version de l'ÉPIS. Cette nouvelle version nécessite la modification de huit items (phrases et images) et la modification de trois phrases cibles.

Cette étude nous a aussi permis de se rendre compte de la difficulté à analyser des productions orales. Afin que les examinateurs aient un support auquel se référer en cas de doute, nous proposons un aide à l'analyse des productions située en annexe 13. Nous proposons aussi une grille qualitative, située en annexe 14, permettant d'identifier les principales substitutions produites par le participant.

D'un point de vue qualitatif, cette étude nous a permis de constater que la substitution d'une structure syntaxique n'engendre pas forcément un énoncé plus simple. Ceci rejoint les données de la littérature qui affirment que la syntaxe de l'oral est complexe.

Cette étude nous a permis d'apporter de nouvelles informations sur le langage oral des enfants. En effet, l'acquisition de certaines structures syntaxiques semble plus tardive que ce que les données, trouvées dans nos recherches bibliographiques, avancent.

L'échange constant entre l'Orthophonie et les Sciences du Langage a enrichi ce mémoire et ma pratique orthophonique future.

4. LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

Les limites de notre étude sont le faible échantillon de participants, l'hétérogénéité dans le nombre de participants selon les groupes et le peu de données socio-démographiques.

Une étude composée d'un plus grand échantillon d'adultes permettrait de voir si des différences relevées varient selon le niveau du diplôme ou la profession.

Une étude composée d'un plus grand échantillon d'enfants permettrait de vérifier si leurs productions ne rejoignent pas - comme dans notre étude - les âges d'acquisition trouvés dans nos recherches bibliographiques. De plus, elle permettrait d'établir un étalonnage de l'ÉPIS.

Dans les données socio-démographiques des enfants, demander la profession des parents et les habitudes au sein du foyer (activités extra-scolaires, télévision dans la chambre) aurait été intéressant. Ces données nous auraient permis de constater si certains facteurs ont un lien avec les pourcentages de réponses attendues (Martinot, 2013).

L'analyse sémiologique que nous proposons est aussi une limite. En effet, nous avons étudié une des six strates de la méthode systémique de Houdebine alors qu'une analyse sémiologique de l'ensemble des strates aurait été pertinente. De plus, nous avons étudié uniquement les différences qui nous interpellaient. L'étude de la totalité des phrases et des images de l'ÉPIS permettrait d'appuyer la cohérence entre les messages linguistiques et les messages iconiques.

Enfin, le fait d'avoir été la seule examinatrice est une limite. Le regard de plusieurs examinateurs sur les productions et sur le test aurait permis une analyse plus précise et davantage développée.

CONCLUSION

De nombreux tests évaluent la morphosyntaxe sur le versant production. Cependant, peu d'épreuves proposent une évaluation des compétences des enfants d'âge scolaire de manière discriminante.

L'ÉPIS est une épreuve évaluant la morphosyntaxe en production basée sur la technique d'amorçage syntaxique. Cependant, elle propose une analyse uniquement quantitative et se base sur les normes de l'écrit. L'objectif de notre étude est d'analyser les productions à l'ÉPIS d'enfants de classe de CE2 et CM2 et d'adultes afin de proposer une nouvelle version de cette épreuve.

L'analyse des productions permet de justifier le remaniement de l'ÉPIS. Grâce à cette analyse et à nos recherches bibliographiques, la modification de huit items et de trois phrases cibles est justifiée. Bien qu'une cotation basée sur la norme orale ne soit pas applicable, les caractéristiques du langage oral nous ont permis de juger quelle production est acceptable et quelle modification de l'épreuve doit être effectuée. À partir des productions et de nos recherches bibliographiques, une aide à la cotation ainsi qu'une grille qualitative permettant d'identifier les principales substitutions des participants ont été créées. Cette étude a permis de proposer une nouvelle version de l'ÉPIS.

D'un point de vue qualitatif, cette étude permet de montrer que la production d'une structure syntaxique différente de celle attendue n'engendre pas forcément un énoncé plus simple. De plus, elle apporte de nouvelles informations sur le langage oral des enfants. D'après l'analyse des productions, l'acquisition de certaines structures syntaxiques semble plus tardive que ce que les données, trouvées dans nos recherches bibliographiques, avancent.

Cette étude mériterait d'être poursuivie avec un nombre plus important de participants et d'examineurs. Les énoncés recueillis permettraient de vérifier si les productions de enfants rejoignent les âges d'acquisition proposés dans la littérature, ou bien, si elles ne les rejoignent pas comme dans notre étude. De plus, elles permettraient un étalonnage de l'ÉPIS. La présence de plusieurs examinateurs permettrait de proposer une analyse sémiotique complète et d'étudier les productions des participants de manière plus précise et davantage développée.

BIBLIOGRAPHIE

- Achard, P. (1993). *La sociologie du langage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrouillet, P., Billard, C., de Agostini, M., Démonet, J.F., Fayol, M., Gombert, J.M., ...Sprengrer-Charolles, L. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Récupéré le 22 avril 2020 du site HAL : <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01570674/document>
- Baylon, C. et Fabre, P. (2012). *Initiation à la linguistique. Cours et applications corrigés* (éd.2). Paris, France : Armand Colin.
- Baylon, C. et Mignot, X. (2000). *Initiation à la sémantique du langage*. Tours, France : Nathan.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, France : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2005), [1990]. *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris, France : Centre national de la recherche scientifique.
- Bock, K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(86\)90004-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90004-6)
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris, France : Retz.
- Bonnin, A. (2016). *A quelles normes les orthophonistes se réfèrent-ils dans leur pratique ? Enquête en Picardie* (mémoire de maîtrise non publié, Université Picardie Jules Verne, Amiens, France).
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, France : Fayard.
- Bourdin, B. (2014). *Contraintes cognitives et socio-cognitives sur l'acquisition du langage oral et écrit. Approche développementale et pathologique* (habilitation à diriger des recherches, Université Picardie Jules Verne, Amiens, France).
- Bourdin, B., Ibernon, L., Le Driant, B., Levrez, C. et Vandromme, L. (2016). Troubles morphosyntaxiques chez l'enfant sourd et chez l'enfant dysphasique : similarités et spécificités. *Revue de neuropsychologie*, 8, 161-172. <https://doi.org/10.1684/nrp.2016.0386>
- Bourdin, B. et Leuwers, C. (sous presse). *L'amorçage syntaxique comme outil d'évaluation et de prise en charge des troubles du langage*.
- Boutard, C. et Bouchet, B. (2008). *PEES 3-8 : Protocole d'évaluation de l'expression syntaxique 3-8 ans*. Isbergues, France : Ortho édition.

- Boutet, J. et Gadet, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français d'aujourd'hui*, 143, 17-24. Récupéré le 22 avril 2020 du site CAIRN : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-4-page-17.htm>
- Boyer, H. (1991). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris, France : Dunod.
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique* (éd.2). Paris, France : Dunod.
- Bragard, A., Colette, E. et Schelstraete, M.A. (2009). Évaluation de la morphosyntaxe chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 238, 83-100.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E. et Masy, V. (2018), [2011]. *Dictionnaire d'orthophonie* (éd.4). Isbergues, France : Ortho édition.
- Bureau, C. (1976). *Linguistique fonctionnelle et stylistique objective*. Paris : Presses universitaires de France.
- Calvet, L.J. (2017), [1993]. *La sociolinguistique* (éd.9). Paris : Presses universitaires de France.
- Camara, K.C. (2016). Le normal et le pathologique : étude comparative de l'approche de Boorse et de Canguilhem à propos de la définition de la maladie et de la santé. *Revue Phares*, 16, 141-165.
- Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. *SHS Web of Conferences*, 8, 1438-1452. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801092>
- Chevrie-Muller, C. et Maillart, C. (2009). L'évaluation de la morphosyntaxe chez des enfants d'âge scolaire (7-12 ans). Les épreuves issues de la batterie L2MA-2. *Rééducation orthophonique*, 238, 101-115.
- Chevrie-Muller, C. et Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques* (éd.3). Paris, France : Elsevier Masson.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*.
- Coquet, F., Ferrand, P., Roustit, J. et Nespoulous, J.L. (2006). Réflexions pour la mise au point d'une batterie d'évaluation en langage oral. *Glossa*, 95, 60-72.
- Cornelus, M. et Brichard, L. (2018). *Analyse transversale (quantitative et qualitative) des compétences syntaxiques et morphosyntaxiques (en production et en compréhension) d'un échantillon de sujets normaux* (mémoire de maîtrise, Université catholique de Louvain, Belgique). Récupéré le 22 avril 2018 du site

DIAL : <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:15211>

- Courant, J. (2010). *Le vocabulaire spatial en production chez les enfants présentant des pathologies du langage écrit*. (mémoire de maîtrise non publié). Université de Nantes, France.
- Da Silva-Genest, C. (2018). *Le Grevisse de l'orthophoniste. Grammaire*. Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Dahmoune-Le Jeannic, S. (2016). *Évaluation du langage oral chez l'enfant*. Paris, France : De Boeck supérieur.
- Damourette, J. et Pichon, E. (1987). *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française 1911-1927* (vol.1). Récupéré le 22 avril 2020 du site Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k239953>
- Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*. Paris, France : Institut nationale de prévention et d'éducation pour la santé.
- Deltour, J.J. (1998). *Test de closure grammaticale (révisé)*. Belgique : Presses universitaires de Liège.
- Espinosa, N., Vertalier, M. et Canut, E. (2014). *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris, France : Harmattan.
- Feuillard, C. (2009). Langue et expérience : adéquation, variation, altération ? *La linguistique*, 45, 153-160.
- Fili-Tullon, T. (2016). Philippe Blanchet. Discriminations : combattre la glottophobie. *Questions de communication*, 30, 404-406.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris, France : Dunod.
- Francard, M. (1993). L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique. *Français et société*, 16, 13.
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Dans M.L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique : concepts de base* (p.172). Liège, Belgique : Mardaga.
- Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire* (éd.2). Paris, France : Armand Colin.
- Gardes-Tamine, J. (2010). *La grammaire. Tome 2 : syntaxe* (éd.5). Paris, France : Armand Colin.
- Gary-Prieur, M.N. (1985). *De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase*.

- Paris, France : Armand Colin.
- Garric, N. (2007), [2001]. *Introduction à la linguistique*. Paris, France : Hachette supérieur.
- Germain, C. et Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique. *Synergies Mexique*, 3, 15-29.
- Houdebine, A.M. (2015). De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. *La linguistique*, 51, 3-40. <https://doi.org/10.3917/ling.511.0003>
- Houdebine-Gravaud, A.M. (1996). L'imaginaire linguistique : questions au modèle et applications actuelles. *Travaux linguistiques*, 7, 159-166.
- Joubert, J. (1999). Le normal et le pathologique. Relire Canguilhem. *Revue des sciences religieuses : approche de la vie*, 73(4), 497-518. <https://doi.org/10.3406/rscir.1999.3507>
- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kail, M. et Fayol, M. (2000a). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à trois ans* (vol.1). Paris : Presses universitaire de France.
- Kail, M. et Fayol, M. (2000b). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (vol.2). Paris : Presses universitaires de France.
- Karmiloff, K. et Karmiloff-Smith, A. (2012). *Comment les enfants entrent dans le langage. Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Paris, France : Retz.
- Klinkenberg, J.M. (1996). *Précis de sémiotique générale*. Paris, France : De Boeck.
- Labbé, D. (2007). Coordination et subordination en français oral. Dans D. Banks (dir), *La coordination et la subordination dans le texte de spécialité* (p. 167-182). Récupéré le 22 avril 2020 du site HALSHS : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00291040>
- Laparra, M. (1995). Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives. *Pratiques : linguistiques, littérature, didactique*, 87, 59-91. <https://doi.org/10.3406/prati.1995.2373>
- Ledegen, G. et Léglise, I. (2013). Variations et changements linguistiques. Dans S. Wharton et J. Simonin (dir), *Sociolinguistique des langues en contact* (p.315-329). Lyon, France : ENS.
- Leroy, S. (2013). *Troubles de la généralisation dans les grammaires de construction*

- chez enfants présentant des troubles spécifiques du langage* (thèse de doctorat, université de Liège, Belgique et université de Paris Ouest Nanterre, France). Récupérée le 22 avril 2020 de : <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2013PA100219.pdf>
- Leuwers, C. et Bourdin, B. (2003). Évaluation de la production syntaxique : présentation de l'épreuve de production imitation syntaxique (ÉPIS). *Langage et l'Homme*, 28, 153-168.
- Loeb, E. (2013). *Élaboration d'un outil d'évaluation de la morphosyntaxe axé sur les articles et les prépositions en production écrite et expérimentation auprès d'enfants sourds* (mémoire de maîtrise, université Bordeaux Segalen, France). Récupéré le 22 avril 2020 de : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00864817/document>
- Martinet, A. (2008), [1960]. *Éléments de linguistique générale*. Paris, France : Armand Colin.
- Martinot, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique*, 61, 63-96. <https://doi.org/10.3917/tl.061.0063>
- Martinot, C. (2013). Les phénomènes complexes de la langue sont-ils complexes pour tous les enfants ? *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 124, 279-287.
- Mimeau, C. (2015). *Mesure et étiologie des habiletés morphosyntaxiques des enfants francophones d'âge scolaire* (thèse de doctorat, université Laval, Québec).
- Neveu, F. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage* (éd.2). Paris, France : Armand Colin.
- Normand, C. (1978). Langue/parole : constitution et enjeu d'une opposition. *Langages*, 49, 66-90.
- Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe : qu'est-ce que c'est ? Application au cas de la langue française. *Rééducation orthophonique*, 47(238), 7-20. Isbergues, France : Ortho Edition. Récupéré le 22 avril 2020 du site HALSHS : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00495626>
- Parisse, C. et Le Normand, M.T. (1998). Traitement automatique de la morphosyntaxe chez le petit enfant. *Glossa*, 61, 22-29.
- Parisse, C. et Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants

- présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance*, 56, 20-35. Récupéré de :
<https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-1-page-20.htm>
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, 93, 69-83. <https://doi.org/10.3406/colan.1992.2380>
- Piérart, B. et Chevrie-Muller, C. (2005). *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Poletti, M., Le Bigot, L. et Rigalleau, F. (2012). Les intérêts théoriques de l'amorçage syntaxique. *L'année psychologique*, 112, 247-275. Récupéré le 22 avril 2020 de <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2012-2-page-247.htm>
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales* (éd.3). Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Prigent, G. (2016). *Comprendre et évaluer les acquisitions syntaxiques tardives, chez l'enfant tout-venant et chez l'enfant présentant des troubles sévères d'acquisition du langage* (thèse de doctorat, université de Liège, Belgique et université de Paris Ouest Nanterre, France). Récupérée le 22 avril 2020 de : <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2016PA100001/2016PA100001.pdf>
- Pruvost, J. (2005). Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du 21^{ème} siècle. *Etudes de linguistique appliquée*, 137, 7-37.
- Rastier, F. (2008). La triade sémiotique, le trivium et la sémantique linguistique. *Actes sémiotiques*, 111. Récupéré le 20 mai 2020 du site de l'université de Limoges : <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/1640>
- Rey, A. (1972) Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16, 4-28. <https://doi.org/10.3406/lfr.1972.5701>
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (2018), [1994]. *Grammaire méthodique du français* (éd.7). Paris : Presses universitaires de France.
- Rondal, J.A. (1998), [1979]. *Votre enfant apprend à parler*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Saussure, F. (1967), [1916]. *Cours de linguistique générale*. Paris, France : Hachette.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA : Harvard university Press.
- Traxler, M.J. et Tooley, K.M. (2008). Priming in sentence comprehension. Strategic or

syntactic ? *Language and Cognitive Processes*, 23, 609-645.

<https://doi.org/10.1080/01690960701639898>

Walter, H. (2007). Tendances actuelles du français parlé en France. Dans M. Abecassis, L. Ayosso et E. Vialleton (dir), *Annales du colloque d'Oxford 2005. Le français parlé au 21ème siècle. Normes et variations dans les discours et en interaction* (vol.2, p. 11-20). Paris, France : Harmattan.

ANNEXES

ANNEXES

| | |
|--|-----|
| <i>Annexe 1.</i> Liste des outils évaluant la morphosyntaxe du versant expressif chez les enfants..... | 126 |
| <i>Annexe 2.</i> Données socio-démographiques du groupe adulte..... | 128 |
| <i>Annexe 3.</i> Données socio-démographiques du groupe CM2..... | 129 |
| <i>Annexe 4.</i> Données socio-démographiques du groupe CE1..... | 130 |
| <i>Annexe 5.</i> Liste des phrases amorces et phrases cibles de l'ÉPIS..... | 131 |
| <i>Annexe 6.</i> Protocole de passation de l'ÉPIS..... | 134 |
| <i>Annexe 7.</i> Principales différences relevées par rapport aux phrases cibles dans le groupe adulte (%)..... | 139 |
| <i>Annexe 8.</i> Principales différences relevées par rapport aux phrases cibles dans le groupe CM2 (%)..... | 140 |
| <i>Annexe 9.</i> Principales différences relevées par rapport aux phrases cibles dans le groupe CE1 (%)..... | 142 |
| <i>Annexe 10.</i> Schémas des énoncés produits ayant une longueur et/ou complexité différentes des phrases attendues selon l'analyse fonctionnelle et stylistique de Bureau..... | 144 |
| <i>Annexe 11.</i> Caractéristiques du langage oral..... | 151 |
| <i>Annexe 12.</i> Âges d'acquisition des unités linguistiques..... | 153 |
| <i>Annexe 13.</i> Aides pour l'analyse des productions..... | 157 |
| <i>Annexe 14.</i> Grille d'analyse qualitative des productions..... | 160 |

Annexe 1. Liste des outils évaluant la morphosyntaxe du versant expressif chez les enfants

| | Tranches d'âge ou de classe | Production spontanée ou semi-spontanée | Closure de phrases | Amorçage syntaxique | Répétition d'énoncés | Récits en images |
|--|-------------------------------|--|--------------------|---------------------|----------------------|------------------|
| BEPL-A et BEPL-B , Chevrie- Muller <i>et al.</i> , 1997. | 2;9 – 4;3 ans. | X | X | | X | |
| BATELEM-R (batterie d'épreuves pour l'école élémentaire) , Savigny, 2001. | 5 – 8 ans | | | | | X |
| BILO 3C , Khomsi, Pasquet et Parbeau-Guéno, 2007. | CE2 à 3ème | | X | | | |
| ELO (sous-test), Khomsi, 2001. | PSM au CM2 | | X | | X | |
| EVALO 2-6 , Coquet, Ferrand et Roustit, 2009. | 2;3 ans – 6;3 ans | | X | | | X |
| Exalang 3-6 ans , Thibault et Helloin, 2006. | 3 - 6 ans | | X | | X | X |
| Exalang 5-8 , Thibault <i>et al.</i> , 2010. | 5 – 8 ans | | | | | X |
| Exalang 8-11 , Thibault <i>et al.</i> , 2012. | 8 – 11 ans | | X | | | |
| IPS , Scarborough, 1990. | 3 – 4 ans | X | | | | |
| ISADYLE , Piérart <i>et al.</i> , 2012. | 3 - 12 ans | | X | | | |
| L2MA (sous-test), Chevrie-Muller <i>et al.</i> , 1997. | 8;6 – 10;6 ans | | X | | | |
| L2MA – 2 , Chevrie-Muller, Maillart, Simon et Fournier, 2010. | 7 – 12 ans. CE1 à la 6ème. | | X | X | | |
| LME (longueur moyenne des énoncés), Brown, 1973. | 12 – 46 mois | X | | | | |
| N-EEL, forme G et | 3;6 – 8;7 | | X | | | X |

| | | | | | | |
|---|-------------------|--|---|--|--|---|
| forme P (sous-test), Chevrie-Muller <i>et al.</i> , 2001. | ans | | | | | |
| PEES , Boutard et Bouchet, 2008. | 3 – 8 ans | | X | | | |
| PER (protocole d'évaluation rapide), Ferrand, 2000. | 3;6 – 5;6 ans | | | | | X |
| TCG-R (test de closure grammaticale, révisé), Deltour, 1998. | 3 – 9 ans | | X | | | |
| TLOCC (test de langage oral complexe pour collégiens), Maurin, 2006. | 6ème à la 3ème | | X | | | |
| TLP (test de langage productif), Caracosta <i>et al.</i> , 1975. | 5 – 10 ans | | X | | | |

Annexe 2. Données socio-démographiques du groupe adulte

| Code d'anonymat | Sexe | Age au moment de la passation | Diplôme | Niveau du diplôme |
|------------------------|-------------|--------------------------------------|-------------------|--------------------------|
| 1A | M | 22;11 | Bac pro | 4 |
| 2A | F | 27;2 | Bac pro | 4 |
| 3A | F | 26;3 | Bac +5 | 7 |
| 4A | M | 30;4 | Bac +5 | 7 |
| 5A | M | 26;8 | Bac +5 | 7 |
| 6A | M | 29;1 | Bac +2 | 5 |
| 7A | M | 27 | Bac +2 | 5 |
| 8A | M | 26;8 | Bac | 4 |
| 9A | M | 27;10 | Bac technologique | 4 |
| 10A | F | 23;7 | Bac +5 | 7 |
| 11A | F | 38;5 | Bac +2 | 5 |
| 12A | F | 24 | Bac +3 | 6 |
| 13A | F | 21;10 | Bac général | 4 |
| 14A | F | 33;2 | Bac +2 | 5 |
| 15A | F | 23 | Bac +5 | 7 |
| 16A | F | 25;3 | Bac +3 | 6 |
| 17A | M | 27 | Bac +2 | 5 |
| 18A | F | 25;7 | Bac +3 | 6 |
| 19A | M | 28;9 | Bac +7 | 7 |
| 20A | F | 23;5 | Bac +3 | 6 |
| 21A | F | 32;10 | Bac +2 | 5 |
| 22A | M | 33;1 | Bac +5 | 7 |

Annexe 3. Données socio-démographiques du groupe CM2

| Code d'anonymat | Sexe | Age au moment de la passation |
|------------------------|-------------|--------------------------------------|
| 1CM2 | M | 10;2 |
| 2CM2 | M | 10;1 |
| 3CM2 | F | 10;1 |
| 4CM2 | F | 10;6 |
| 5CM2 | F | 10 |
| 6CM2 | M | 10;1 |
| 7CM2 | F | 10;2 |
| 8CM2 | M | 10;4 |
| 9CM2 | F | 10;10 |
| 10CM2 | F | 10;3 |
| 11CM2 | M | 9;2 |

Annexe 4. Données socio-démographiques du groupe CE1

| Code d'anonymat | Sexe | Age au moment de la passation |
|------------------------|-------------|--------------------------------------|
| 1CE1 | F | 7;2 |
| 2CE1 | M | 7;4 |
| 3CE1 | F | 7;2 |
| 4CE1 | M | 7;3 |
| 5CE1 | M | 7;9 |
| 6CE1 | M | 7;9 |
| 7CE1 | M | 7;3 |
| 8CE1 | F | 7;5 |
| 9CE1 | F | 7;7 |
| 10CE1 | F | 7 |
| 11CE1 | F | 7;2 |
| 12CE1 | M | 7;3 |
| 13CE1 | M | 7;3 |
| 14CE1 | F | 7;8 |
| 15CE1 | M | 7;2 |
| 16CE1 | F | 7;7 |
| 17CE1 | F | 7;7 |
| 18CE1 | M | 7;7 |
| 19CE1 | F | 7;8 |
| 20CE1 | F | 7;7 |
| 21CE1 | F | 7;6 |

Annexe 5. Liste des phrases amorces et phrases cibles de l'ÉPIS

| BLOCS SYNTAXIQUES | ITEMS | PHRASES AMORCES | PHRASES CIBLES |
|-------------------------------------|-------|-------------------------------|-----------------------------------|
| NOMS | A2 | Le chien | L'oiseau |
| | A4 | Le chien | La pomme |
| ADJECTIFS | B1 | Gros | Court (petit) |
| | B2 | Gros | Long (grand) |
| S+V ; V | C1 | Le chat dort | le garçon court |
| | C3 | Le chat est debout | Le chien est assis |
| | D1 | Dormir | Manger |
| | D4 | Manger | Courir |
| NÉGATIVES SIMPLES | E1 | Le chat ne dort pas | Le garçon ne court pas |
| | E2 | Le chat ne dort pas | Le chien ne boit pas |
| | E3 | Le chat ne dort pas | La fille ne pleure pas |
| | E4 | Le chat ne dort pas | Le chien n'est pas assis |
| PHRASES ACTIVES RENVERSABLES | H1 | Le chien regarde le papillon | La fille mord le garçon |
| | H2 | Le chien regarde le papillon | La fille frappe le garçon |
| | H3 | Le chien regarde le papillon | Le garçon appelle le chien |
| | H4 | Le chien regarde le papillon | La vache pousse la fille |
| PRONOMS SUJET OU OBJET AU PLURIEL | I1 | Il est couché dans l'herbe | Ils sont assis sur la table |
| | I2 | Le chat le poursuit | La vache les regarde |
| | I3 | Il dort sur le coussin | Ils sautent par-dessus le mur |
| | I4 | Le chat le poursuit | L'homme les porte |
| DÉTERMINANTS SINGULIER OU PLURIEL | J1 | Le chien poursuit le papillon | Les chats griffent le garçon |
| | J2 | Le chat poursuit le papillon | La dame porte les bébés |
| | J3 | Le chien regarde le papillon | Les garçons cueillent les fleurs |
| | J4 | Le chien regarde le paillon | La fille laisse tomber les tasses |
| PRONOMS SUJET OU OBJET AU SINGULIER | L1 | Il est couché dans l'herbe | Elle est assise sur la chaise |

| | | | |
|-----------------------------------|----|---|--|
| | L2 | Le chien le regarde | La dame le porte |
| | L3 | Il est couché dans l'herbe | Il est debout sur la chaise |
| | L4 | Le chat le poursuit | Le garçon la mord |
| <i>MAIS...PAS... - NI...NI...</i> | K1 | Le chat est noir mais pas le chien | La boîte est rouge mais pas la chaise |
| | K3 | Le chien est couché mais pas le chat | Le cheval est debout mais pas le garçon |
| | M2 | Le chien n'est ni gros ni rouge | Le crayon n'est ni long ni rouge |
| | M3 | Ni le chat ni la vache ne courent | Ni le garçon ni le cheval ne dorment |
| RELATIVES EN <i>QUI</i> | P1 | Le chat qui est à côté du chien est noir | Le crayon qui est sur le livre est jaune |
| | P2 | Le chat regarde le papillon qui vole | L'homme porte la fille qui pleure |
| | P3 | Le chien qui regarde le papillon a un foulard | La fille qui mord le garçon a un chapeau |
| | P4 | Le chat regarde le papillon qui vole | Le garçon applaudit la fille qui chante |
| COMPARATIFS ET SUPERLATIFS | Q1 | Le chien est plus gros que le chat | La maison est plus grande que l'arbre |
| | Q2 | Le chat est moins gros que le chien | L'arbre est moins gros que la maison |
| | Q3 | Le chat est le plus maigre | La cuillère est la plus petite |
| | Q4 | Le chat est le moins gros | La fourchette est la moins grande |
| PASSIVES | R1 | Le papillon est regardé par le chien | La fille est mordue par le garçon |
| | R2 | Le papillon est regardé par le chien | Le camion est porté par le garçon |
| | R3 | Le papillon est regardé par le chien | Le garçon est frappé par la fille |
| | R4 | Le papillon est regardé par le chien | La porte est peinte par le garçon |
| RÉDUCTIONS DE RELATIVES | S1 | Le chat regardant le papillon est noir | La vache mordant le chien est rouge |
| | S2 | Le chat à côté du chien est noir | Le crayon sur la chaussure est bleu |
| | S3 | Le chat regardant le papillon est noir | La fille frappant le garçon est blonde |
| | S4 | Le chat à côté du chien est noir | La fleur dans le vase est violette |
| RELATIVES EN <i>QUE</i> | T1 | Le papillon que regarde le | La pomme que mange le garçon est |

| | | | |
|---------------------|----|---|---|
| | | chien est jaune | verte |
| | T2 | Le papillon que regarde le chien est jaune | Le chien que mord la vache est rouge |
| | T3 | Le chat regarde la balle que le chien pousse | Le garçon cueille des fleurs que la fille arrose |
| | T4 | Le chat regarde la balle que le chien pousse | Le chat griffe la fille que le garçon frappe |
| RELATIVES COMPLEXES | W1 | Le carton dans lequel est assis le chat est jaune | Le livre sur lequel est posé (il y a) le crayon est rouge |
| | W2 | L'oiseau dont le bec est rouge regarde le chien | Le chat dont les yeux sont verts attrape le papillon |
| | W3 | Le carton dans lequel est assis le chat est jaune | La table sur laquelle est posé (il y a) un vase est verte |
| | W4 | L'oiseau dont le bec est rouge regarde le chien | Le cheval mord le chien dont la queue est noire |

Annexe 6. Protocole de passation de l'ÉPIS

Consigne : Je vais te montrer une image et tu me dis ce qu'il y a sur cette image.

Si erreur : donner le verbe attendu. Après présentation des 4 planches de vocabulaire, revenir sur les verbes substitués et demander au participant de redonner les verbes.

| VOCABULAIRE (1) | Morphèmes attendus | Morphèmes employés par le participant | |
|--|--|---------------------------------------|---------|
| Planche 1/4 | 1. Courir 2. Manger 3. Pleurer 4. Mordre 5. Frapper 6. Appeler | | |
| Planche 2/4 | 1. Pousser 2. Regarder 3. Sauter 4. Porter 5. Griffier 6. Cueillir | | |
| Planche 3/4 | 1. Attraper 2. Dormir 3. Chanter 4. Applaudir 5. Peindre 6. Arroser | | |
| Planche 4/4 | 1. Mordre 2. Pousser 3. Renverser (laisser ou faire tomber) 4. Poursuivre (courir après) | | |
| <p>Consigne : Tu vois sur cette feuille, il y a 2 images (exemple et cible). D'abord je vais te décrire cette image là (exemple). Je vais te la décrire d'une certaine façon. Je pourrai décrire cette image de plusieurs façons différentes. Je pourrai dire le chien regarde l'oiseau ou l'oiseau est regardé par le chien. Tu vas bien écouter de quelle manière je vais décrire cette image là (exemple), puis ensuite toi tu devras décrire cette image (cible) de la même manière que moi.</p> <p>Par exemple si je te dis pour cette image là (exemple) le chien regarde l'oiseau, toi tu me diras pour cette image là (cible) la fille montre la pomme. Si je t'avais dit pour cette image là (exemple) l'oiseau est regardé par le chien, tu m'aurais dit pour cette image là (cible) la pomme est montrée par la fille.</p> <p>Tu as bien compris ? Je répète. Je décris la première image d'une certaine façon puis tu me décris cette image (cible) de la même manière que moi. Mais attention tu ne vas pas forcément utiliser les mêmes mots que moi, car ce ne sont pas les mêmes images. Moi j'ai dit chien mais là ce n'est pas un chien mais une fille. Là (exemple) j'ai dit le chien regarde l'oiseau mais là (cible) la fille ne regarde pas la pomme, elle montre la pomme.</p> | | | |
| EXEMPLES (2) | Phrases exemples | Phrases cible s | Enoncés |
| Exemple 2 | Le chien regarde l'oiseau. (« Vas-y à toi, tu me décris l'image de la même manière ») | Le cheval mord le chien | |
| Exemple 3 | Le chien est gros | Le couteau est grand | |
| Exemple 4 | Le chien noir regarde l'oiseau | Le cheval marron mord le chien | |
| Exemple 5 | Le chien regarde l'oiseau jaune | Le chat griffe le garçon blond | |
| Exemple 6 | Le foulard du chien est jaune | Le chapeau de la fille est violet | |

Pour les exemples : Si vocabulaire faux, on insiste et sinon on dit le nom. Si erreur de syntaxe, on lui dit de bien écouter, on lui redemande et si toujours faux, on lui donne la réponse.

| Blocs syntaxiques | Items | Phrases exemples | Phrases cibles | Enoncés |
|---|-------|------------------------------|--------------------------|---------|
| (3) Noms | A2 | Le chien | L'oiseau | |
| | A4 | Le chien | La pomme | |
| (4) Adjectifs | B1 | Gros | Court (petit) | |
| | B2 | Gros | Long (grand) | |
| (5) S+V ; V | C1 | Le chat dort | Le garçon court | |
| | C3 | Le chat est debout | Le chien est assis | |
| | D1 | Dormir | Manger | |
| | D4 | Manger | Courir | |
| (6) Phrases négatives simples | E1 | Le chat ne dort pas | Le garçon ne court pas | |
| | E2 | | Le chien ne boit pas | |
| | E3 | | La fille ne pleure pas | |
| | E4 | | Le chien n'est pas assis | |
| (7) Phrases actives renversables | H1 | Le chien regarde le papillon | La fille mord le garçon | |

| | | | | |
|---|----|-------------------------------|---|--|
| | H2 | | La fille frappe le garçon | |
| | H3 | | Le garçon appelle le chien. | |
| | H4 | | La vache pousse la fille | |
| (8) Phrases avec pronom sujet ou objet au pluriel | I1 | Il est couché dans l'herbe | <u>Ils</u> sont assis sur la table | |
| | I2 | Le chat le poursuit | La vache <u>les</u> regarde | |
| | I3 | Il dort sur le coussin | <u>Ils</u> sautent par-dessus le mur | |
| | I4 | Le chat le poursuit | L'homme <u>les</u> porte | |
| (9) Phrases simples – déterminant singulier ou pluriel | J1 | Le chien poursuit le papillon | <u>Les</u> chats griffent <u>le</u> garçon | |
| | J2 | Le chat poursuit le papillon | <u>La</u> dame porte <u>les</u> bébés | |
| | J3 | Le chien regarde le papillon | <u>Les</u> garçons cueillent <u>les</u> fleurs | |
| | J4 | Le chien regarde le papillon | <u>La</u> fille laisse tomber <u>les</u> tasses | |
| (10) Phrases avec pronom sujet ou objet au singulier | L1 | Il est couché dans l'herbe | <u>Elle</u> est assise sur la chaise | |
| | L2 | Le chien le regarde | La dame <u>le</u> porte | |
| | L3 | Il est couché dans l'herbe | <u>Il</u> est debout sur la chaise | |
| | L4 | Le chat le poursuit | Le garçon <u>la</u> mord | |

| | | | | |
|--|----|---|---|--|
| (11) Mais... pas... - Ni... ni... | K1 | Le chat est noir mais pas le chien | La boîte est rouge <u>mais pas</u> la chaise | |
| | K3 | Le chien est couché mais pas le chat | Le cheval est debout <u>mais pas</u> le garçon | |
| | M2 | Le chien n'est ni gros ni rouge | Le crayon n'est <u>ni</u> long <u>ni</u> rouge | |
| | M3 | Ni le chat ni la vache ne courent | <u>Ni</u> le garçon <u>ni</u> le cheval ne dorment | |
| (12) Relatives en qui | P1 | Le chat qui est à côté du chien est noir | Le crayon <u>qui</u> est sur le livre est jaune | |
| | P2 | Le chien regarde le papillon qui vole | L'homme porte la fille <u>qui</u> pleure | |
| | P3 | Le chien qui regarde le papillon a un foulard | La fille <u>qui</u> mord le garçon a un chapeau | |
| | P4 | Le chat regarde le papillon qui vole | Le garçon applaudit la fille <u>qui</u> chante | |
| (13) Comparatif et superlatif | Q1 | Le chien est plus gros que le chat | La maison est <u>plus</u> grande <u>que</u> l'arbre | |
| | Q2 | Le chat est moins gros que le chien | L'arbre est <u>moins</u> grand <u>que</u> la maison | |
| | Q3 | Le chat est le plus maigre | La cuillère est <u>la plus</u> petite | |
| | Q4 | Le chat est le moins gros | La fourchette est <u>la moins</u> grande | |
| (14) Phrases passives | R1 | Le papillon est regardé par le chien | La fille <u>est mordue par</u> le garçon | |
| | R2 | | Le camion <u>est porté par</u> le garçon | |

| | | | | |
|------------------------------------|----|---|--|--|
| | R3 | | Le garçon <u>est frappé par</u> la fille | |
| | R4 | | La porte <u>est peinte par</u> le garçon | |
| (15) Réduction de relatives | S1 | Le chat regardant le papillon est noir | La vache <u>mordant</u> le chien est rouge | |
| | S2 | Le chat à côté du chien est noir | Le crayon <u>sur</u> la chaussure est bleu | |
| | S3 | Le chat regardant le papillon est noir | La fille <u>frappant</u> le garçon est blonde | |
| | S4 | Le chat à côté du chien est noir | La fleur <u>dans</u> le vase est violette | |
| (16) Relatives en que | T1 | Le papillon que regarde le chien est jaune | La pomme <u>que</u> mange le garçon est verte | |
| | T2 | | Le chien <u>que</u> la vache mord est rouge | |
| | T3 | Le chat regarde la balle que le chien pousse | Le garçon cueille des fleurs <u>que</u> la fille arrose | |
| | T4 | | Le chat griffe la fille <u>que</u> le garçon frappe | |
| (17) Relatives complexes | W1 | Le carton dans lequel est assis le chat est jaune | Le livre <u>sur lequel</u> est posé (il y a) le crayon est rouge | |
| | W2 | L'oiseau dont le bec est rouge regarde le chien | Le chat <u>dont</u> les yeux sont verts attrape un papillon. | |
| | W3 | Le carton dans lequel est assis le chat est jaune | La table <u>sur laquelle</u> est posé (il y a) un vase est verte | |
| | W4 | Le chien regarde l'oiseau dont le bec est rouge | Le cheval mord le chien <u>dont</u> la queue est noire | |

Annexe 7. Principales différences relevées par rapport aux phrases cibles dans le groupe adulte (%)

| Bloc - item | Différences relevées | Pourcentage |
|--------------------|--|--------------------|
| 6 - E1 | Négative → affirmative | 18 % |
| 9 - J3 | Déterminant défini → indéfini | 50 % |
| 11 - M3 | Omission de la négation dans le coordonnant <i>ni...ni...</i> | 23 % |
| 13 - Q1 | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 55 % |
| 13 - Q2 | Comparatif d'infériorité → supériorité | 27 % |
| | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 23 % |
| 13 - Q4 | Superlatif d'infériorité → supériorité | 22 % |
| | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 14 % |
| 16 - T2 | Relative en <i>que</i> substituée et jugée incorrecte | 50 % |
| | Relative en <i>que</i> → relative en <i>qui</i> | 45 % |
| 16 - T3 | Déterminant indéfini → défini | 82% |
| 16 - T4 | Relative en <i>que</i> substituée et jugée incorrecte | 40 % |
| | Relative en <i>que</i> → relative en <i>qui</i> | 27 % |
| 17 - W2 | Déterminant indéfini → défini | 91 % |
| 17 - W3 | Déterminant indéfini → défini | 82% |
| | Relative complexe substituée et jugée incorrecte | 45% |
| | Omission flexion du pronom | 27 % |

**Annexe 8. Principales différences relevées par rapport aux phrases cibles dans le groupe
CM2 (%)**

| Bloc - item | Différences relevées | Pourcentage |
|--------------------|---|--------------------|
| 9 – J3 | Déterminant défini → indéfini | 82 % |
| 8 et 10 | Phrase avec pronom objet substituée et jugée incorrecte | 50% |
| | Pronom objet → groupe nominal | 39 % |
| 11 - M3 | Omission de la négation dans le coordonnant <i>ni...ni...</i> et omission de la flexion verbale | 37 % |
| | Omission de la négation dans le coordonnant <i>ni...ni...</i> | 27% |
| | Omission de la flexion verbale | 18 % |
| 13 – Q1 | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 27 % |
| 13 – Q2 | Comparatif d'infériorité → de supériorité | 55 % |
| | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 45 % |
| 13 – Q4 | Superlatif d'infériorité → de supériorité | 64 % |
| | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 18 % |
| 14 | Passive → forme passive en <i>se faire</i> | 30 % |
| 14 – R4 | Passive → forme passive en <i>se faire</i> | 28 % |
| | Omission de la flexion du participe passé et omission de l'agent | 18% |
| | Omission de la flexion du participe passé | 18% |
| 16 | Relative en <i>que</i> → relative en <i>qui</i> | 25% |
| 16 - T2 | Relative en <i>que</i> → relative en <i>qui</i> | 28 % |
| | Relative en <i>que</i> → phrase avec un participe passé | 18% |
| 16 – T3 | Déterminant indéfini → défini | 82 % |
| 16 - T4 | Relative en <i>que</i> → relative en <i>qui</i> | 55 % |
| 17 | Pronom relatif complexe → autre pronom relatif | 23% |
| 17 – W1 | Sur lequel → autre pronom relatif | 28 % |
| | Sur lequel → autre pronom relatif et redondance de l'information spatiale | 18 % |
| | Omission du participe passé de la relative | 18 % |
| 17 – W2 | Déterminant indéfini → défini | 100 % |
| | Relative complexe → phrase simple | 28 % |
| | <i>Dont</i> → pronom relatif <i>qui</i> | 18% |

| | | |
|----------------|--|------|
| 17 – W3 | Déterminant indéfini → défini | 73 % |
| | Sur laquelle → autre pronom relatif | 18 % |
| | Omission de la flexion du pronom relatif | 18 % |

Annexe 9. Principales différences relevées par rapport aux phrases cibles dans le groupe CE1 (%)

| Bloc - item | Différences relevées | Pourcentage |
|--------------------|---|--------------------|
| 6 – E4 | Négative → affirmative | 29 % |
| | Répétition du verbe de la phrase exemple | 14% |
| 9 – J3 | Déterminant défini → indéfini | 95 % |
| | Groupe nominal sujet → pronom personnel | 29% |
| | Énoncé agrammatical au niveau sémantique | 14% |
| 8 et 10 | Pronom objet → groupe nominal | 46 % |
| | Pronom objet au singulier → groupe nominal | 55 % |
| | Pronom objet au pluriel → groupe nominal | 38 % |
| | Phrase avec pronom sujet : omission du participe passé ou de sa flexion | 20% |
| | Pronom sujet → groupe nominal | 14 % |
| | Phrases avec pronom sujet : omission du complément circonstanciel de lieu | 13% |
| | Pronom sujet au pluriel → groupe nominal | 24 % |
| | Pronom sujet au singulier → groupe nominal | 4 % |
| 11 – M3 | Omission de la négation dans le coordonnant <i>ni...ni...</i> et omission de la flexion verbale | 33 % |
| | Omission de la négation dans le coordonnant <i>ni...ni...</i> | 24 % |
| 12 | Relative en <i>qui</i> → phrase simple | 24 % |
| 13 – Q1 | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 19 % |
| 13 – Q2 | Comparatif d'infériorité → supériorité | 43% |
| | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 19 % |
| 13 – Q3 | Omission de la flexion adjectivale | 14% |
| | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 14% |
| | Omission du déterminant du superlatif | 14% |
| 13 – Q4 | Superlatif d'infériorité → supériorité | 38% |
| | Répétition de l'adjectif de la phrase exemple | 33% |
| 14 | Passive → active | 26% |
| 14 – R4 | Passive → active | 33% |
| | Omission de la flexion du participe passé | 33 % |

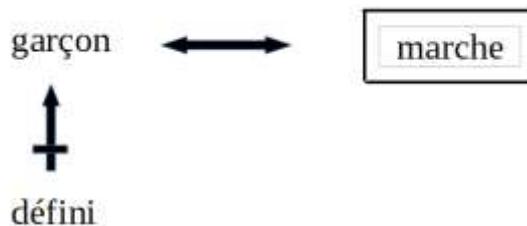
| | | |
|----------------------|---|------|
| 15 – S1 et S3 | Réduction de relative → phrase simple | 48 % |
| | Réduction de relative → relative en <i>qui</i> | 24% |
| 15 – S2 et S4 | Réduction de relative → phrase simple | 38% |
| 16 - T1 | Relative en <i>que</i> → phrase passive | 29% |
| | Relative en <i>que</i> → phrase simple | 24% |
| | Relative en <i>que</i> → relative en <i>qui</i> | 14% |
| 16 – T2 | Relative en <i>que</i> → phrase passive | 33% |
| | Relative en <i>que</i> → relative en <i>qui</i> | 29% |
| | Relative en <i>que</i> → phrase simple | 19% |
| 16 – T3 | Déterminant indéfini → défini | 62 % |
| | Relative en <i>que</i> → deux phrases simples coordonnées par <i>et</i> | 29% |
| 16 - T4 | Relative en <i>que</i> → relative en <i>qui</i> | 48 % |
| | Relative en <i>que</i> → deux phrases simples coordonnées par <i>et</i> | 29 % |
| 17 – W1 | Relative complexe → phrase simple | 29 % |
| | <i>Sur lequel</i> → autre pronom relatif | 14% |
| 17 – W2 | Déterminant indéfini → défini | 90% |
| | Relative complexe → phrase simple | 48% |
| | Relative complexe → phrase composé de <i>avec</i> | 29% |
| | Relative complexe → relative en <i>qui</i> | 19% |
| 17 – W3 | Déterminant indéfini → défini | 62 % |
| | Relative complexe → phrase simple | 24% |
| | Répétition du pronom relatif complexe de la phrase exemple | 14% |
| | Omission de la flexion du pronom relatif complexe <i>sur laquelle</i> | 14% |
| 17 – W4 | Relative complexe → phrase simple | 38% |
| | Relative complexe → phrase composé de <i>avec</i> | 19% |
| | <i>Dont</i> → autre pronom relatif | 19% |

Annexe 10. Schémas des énoncés produits ayant une longueur et/ou complexité différentes des phrases attendues selon l'analyse fonctionnelle et stylistique de Bureau

- **Item E1 : négative → affirmative**

Phrase attendue : *Le garçon ne court pas.*

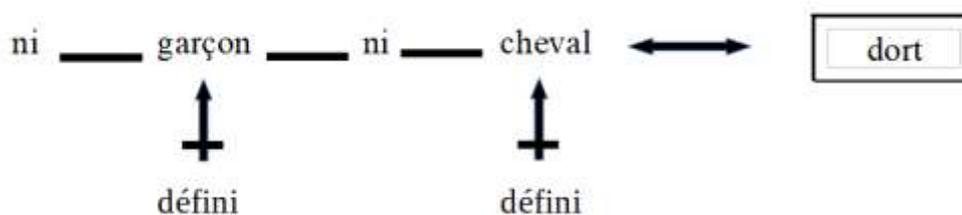
Énoncé produit : *Le garçon marche.*



- **Item M3 : omission de la négation du coordonnant ni...ni...**

Phrase attendue : *Ni le garçon ni le cheval ne dorment.*

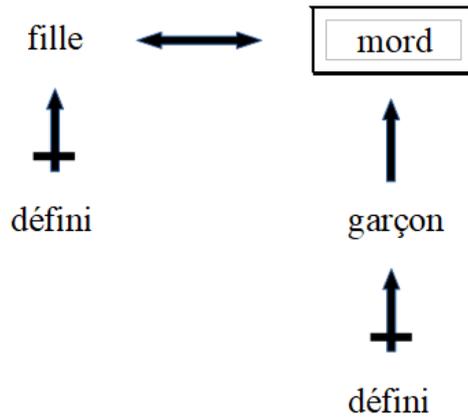
Énoncé produit : *Ni le garçon ni le cheval dorment.*



- **Item P3 : relative en *qui* → phrase simple**

Phrase attendue : *La fille qui mord le garçon a un chapeau.*

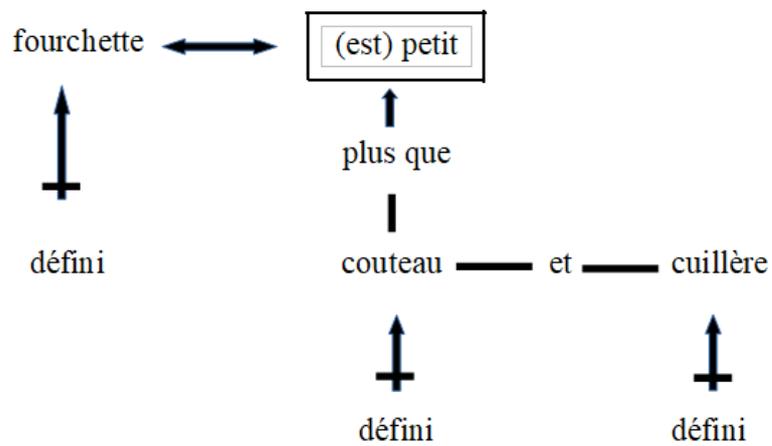
Énoncé produit : *La fille mord le garçon.*



- **Item Q4 : superlatif → comparatif**

Phrase attendue : *La fourchette est la moins grande.*

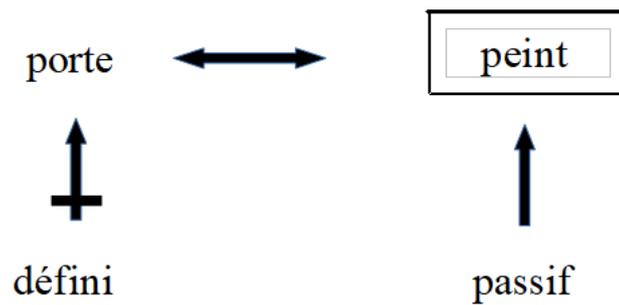
Énoncé produit : *La fourchette est plus petite que le couteau et la cuillère.*



- **Item R4 : absence de l'agent dans la passive**

Phrase attendue : *La porte est peinte par le garçon.*

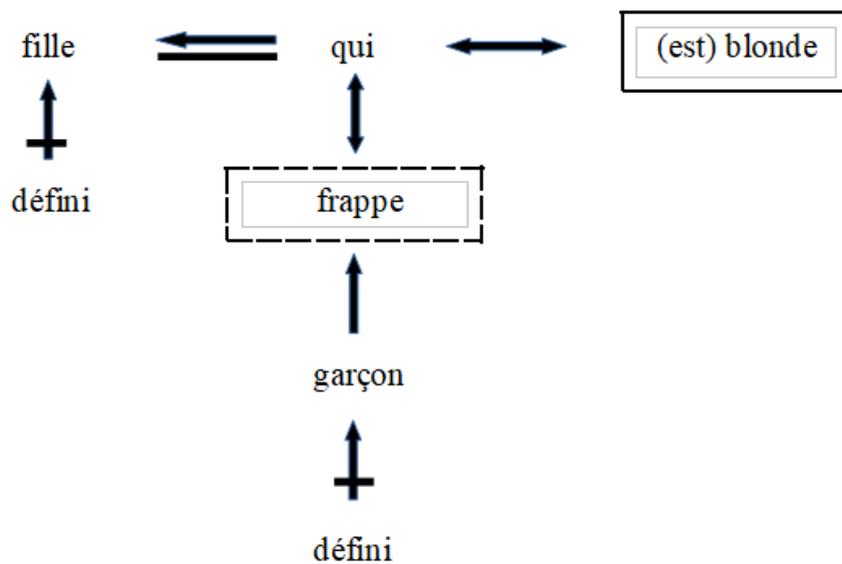
Énoncé produit : *La porte est peinte.*



- **Item S3 : réductions de relative → relative en *qui***

Phrase attendue : *La fille frappant le garçon est blonde.*

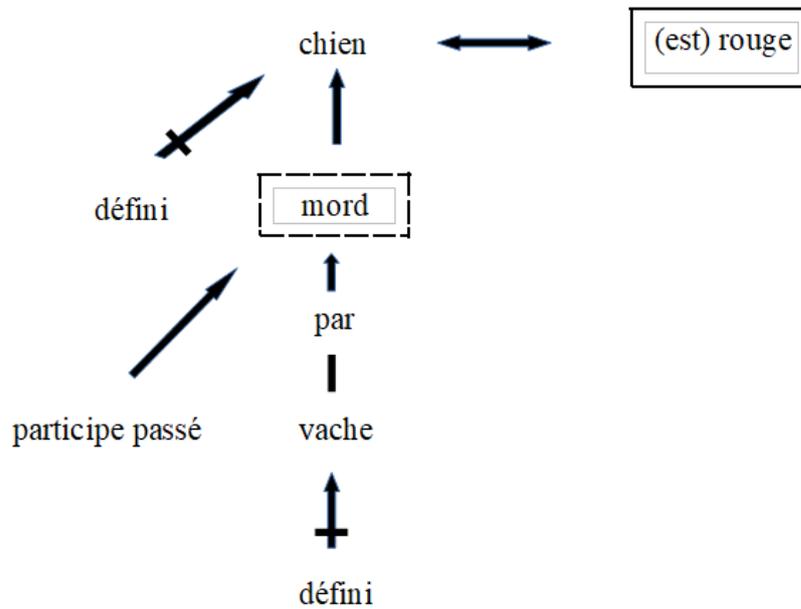
Énoncé produit : *La fille qui frappe le garçon est blonde.*



- **Item T2 : relative en *que* → énoncé avec un participe passé**

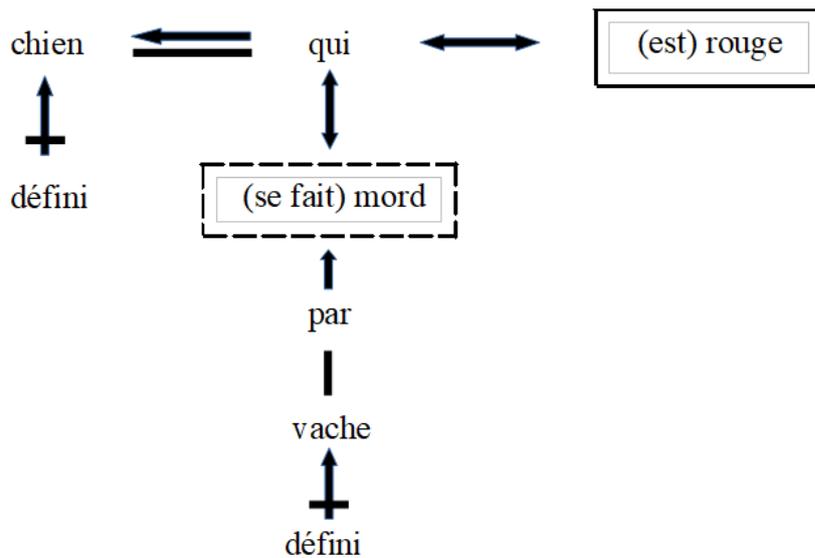
Phrase attendue : *Le chien que la vache mord est rouge.*

Énoncé produit : *Le chien mordu par la vache est rouge.*



- **Item T2 : relative en *que* → relative en *qui***

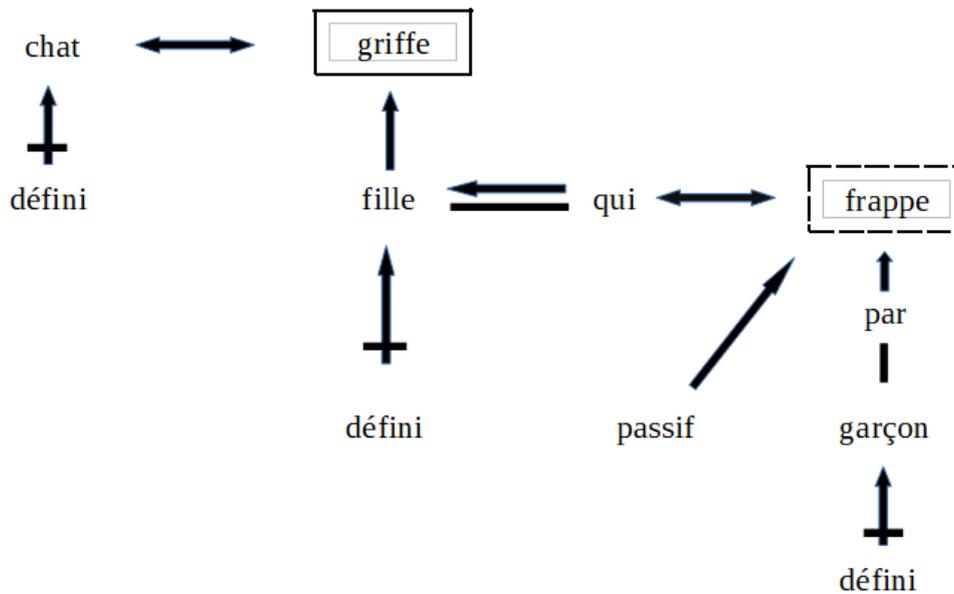
Énoncé produit : *Le chien qui se fait mordre par la vache est rouge.*



- **Item T4 : relative en que → relative en qui**

Phrase attendue : *Le chat griffe la fille que le garçon frappe.*

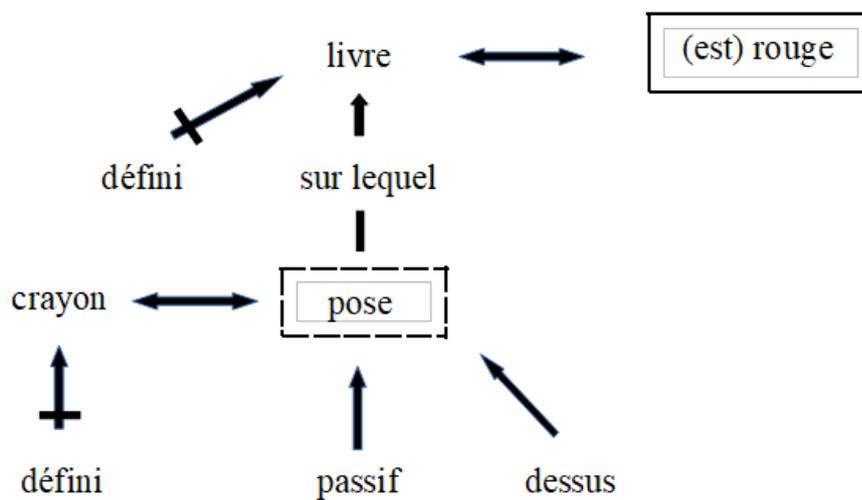
Énoncé produit : *Le chat grille la fille qui est frappée par le garçon.*



- **Item W1 : relative complexe → énoncé avec redondance de l'information spatiale**

Phrase attendue : *Le livre sur lequel le crayon est posé est rouge.*

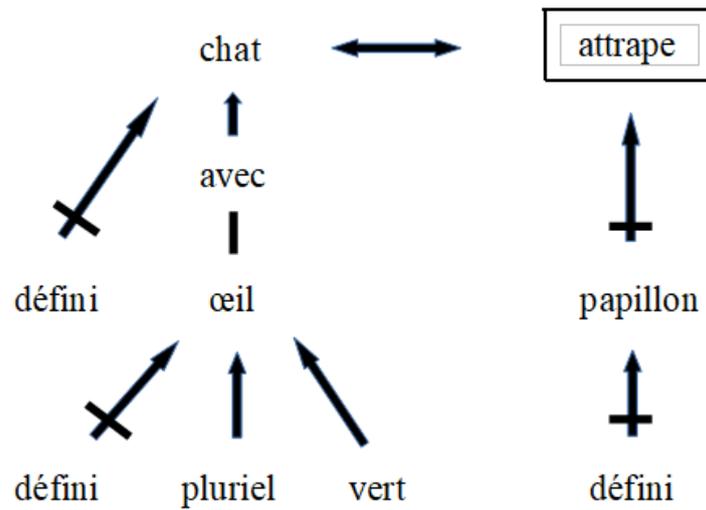
Énoncé produit : *Le livre sur lequel le crayon est posé dessus est rouge.*



- **Item W2 : relative complexe** → **énoncé composé de avec**

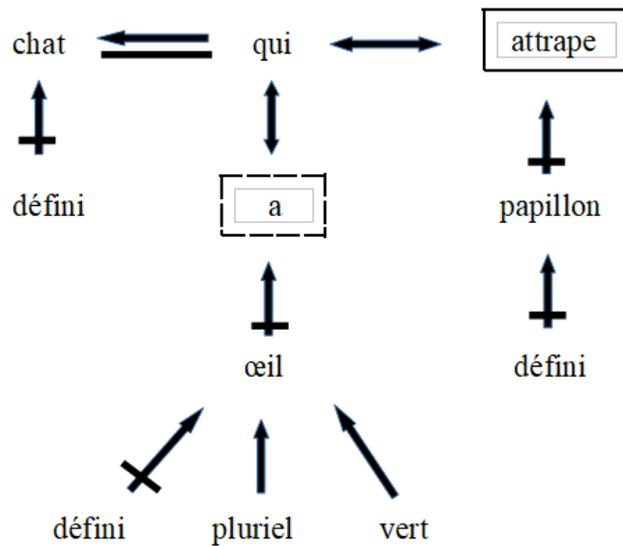
Phrase attendue : *Le chat dont les yeux sont verts attrape le papillon.*

Énoncé produit : *Le chat avec les yeux verts attraper le papillon.*

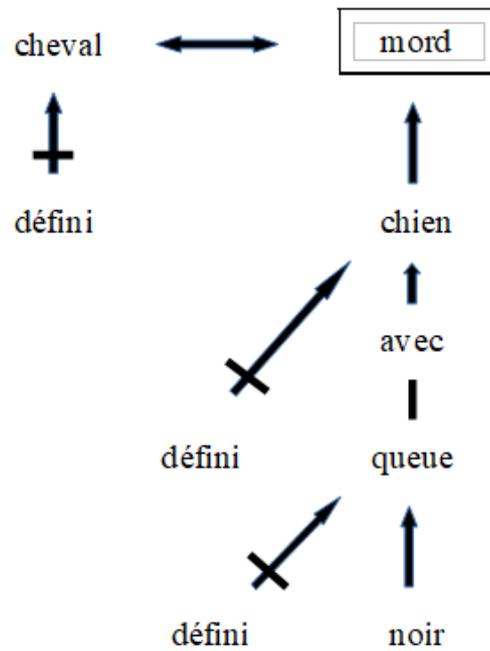


- **Item W2 : relative complexe** → **relative en qui**

Énoncé produit : *Le chat qui a les yeux verts attrape le papillon.*



- **Item W4 : relative complexe** → **énoncé composé de avec**
 Phrase attendue : *Le cheval mord le chien dont la queue est noire.*
 Énoncé produit : *Le cheval mord le chien avec la queue noire.*



Annexe 11. Caractéristiques du langage oral

| Unités linguistiques | Caractéristiques du langage oral | Auteurs |
|------------------------------------|--|--|
| Pronom personnel | <ul style="list-style-type: none"> - Omission du [l] : <ul style="list-style-type: none"> - [il] devient [i] : il passe → i passe - [ilz] → [iz] : ils ont pris → i zon pris - [ilija] → [ilja], [ja] : il y a - Reprise du sujet : GN+ pronom sujet + verbe. Le pronom sujet est considéré comme un préfixe du verbe. | Blanche-Benvenist, 2010. Gadet, 1997. |
| Flexion | <ul style="list-style-type: none"> - Participe passé non accordé - Emploi de <i>c'est</i> à la place de <i>ce sont</i> - De manière générale, non-respect des accords, peu importe le statut social | Blanche-Benveniste, 2010; Walter, 2007. |
| Négation | <ul style="list-style-type: none"> - Omission du <i>ne</i> dans la négation <i>ne...pas</i> | Blanche-Benveniste, 2010; Gadet 1992. |
| Passif | <ul style="list-style-type: none"> - Avec des verbes à valeur dynamique : utilisation préférentielle de l'accompli (auxiliaire <i>avoir</i>) - Avec des verbes à effet statique ou impliquant une série d'événements : utilisation préférentielle de l'inaccompli (auxiliaire <i>être</i>) - Existence d'expressions concurrentielles : le passif impersonnel, les formules en <i>se</i> et les formules en <i>se faire</i> - Souvent absence de l'agent | Blanche-Benveniste, 2005 [1990], 2010. |
| Conjonction de coordination | <ul style="list-style-type: none"> - <i>ni... ni...</i> peu utilisé - préférence pour : (<i>et</i>) <i>non plus</i>, (<i>et</i>) <i>pas davantage</i> | Riegel <i>et al.</i> 2018, [1994] |

| | | |
|------------------------------------|--|---|
| Pronoms relatifs | <ul style="list-style-type: none"> - Le [i] de <i>qui</i> instable : quand pronom relatif sujet ou quand le mot qui le suit commence par une voyelle - <i>qui</i> parfois remplacé par <i>qu'il</i> - <i>que</i> : utilisation préférentielle quand le verbe de la relative est précédé du sujet - <i>où</i> : utilisé pour les locatives et les temporelles. Présence parfois de <i>c'est que</i> entre le pronom relatif et le reste de la relative - <i>Dont</i> et <i>lequel</i> : peu voire totalement inutilisés. Ces pronoms sont souvent mal maîtrisés, même par des locuteurs instruits. - <i>Dont</i> : souvent employé à la place de <i>de</i> + <i>relatif</i> - <i>Dont</i> : souvent remplacé par <i>que</i> - <i>Auquel</i> et <i>à laquelle</i> : engendrent souvent des reformulations et hésitations - Les relatives sont majoritairement placées derrière le verbe de la proposition principale - Les relatives majoritairement produites par le pronom <i>qui</i>, puis <i>que</i> | Blanche-Benveniste, 2005 [1990], 2010 ; Gadet, 1992, 1997 ; Espinosa, Vertalier et Canut, 2014 ; Gardes-Tamine, 2010 ; Lappara, 1995. |
| Utilisation du subordonnant | <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation imprécise : <ul style="list-style-type: none"> - Disparaît bien que présence d'une subordonnée - Est présent alors qu'il ne s'agit pas d'une subordonnée | Gadet, 1992. |

Annexe 12. Âges d'acquisition des unités linguistiques

| Unités linguistiques | Auteurs | Âges d'acquisition |
|----------------------------------|--|---|
| Déterminants | Rondal (1979, cité par Mimeau, 2015) | Vers 2 ans et demi : article indéfini Vers 3 ans : article défini Vers 3ans et demi : pluriel des articles |
| | Florin (1999) | 6 ans : emploi correct des déterminants |
| | Barrouillet <i>et al.</i> (2007) ; Florin (1999) | 3 ans : article indéfini Vers 3 ans et demi : article défini L'enfant apprend d'abord le genre, puis le nombre. |
| | Barrouillet <i>et al.</i> (2007) | Jusqu'à 6 ans : utilisation préférentielle de l'article défini |
| Accord noms et adjectifs | Boutard et Bouchet (2008) | 4 ans : flexions nominales régulières 6 ans : flexions nominales irrégulières et flexions adjectivales |
| Pronoms personnels sujets | Rondal (1979, cité par Mimeau, 2015) | Vers 3 ans : singulier Vers 3ans et demi : pluriel |
| | Florin (1999) | Vers 4 ans. |
| | Barrouillet <i>et al.</i> (2007) | A partir de 30 mois |
| | Boutard et Bouchet (2008) | 3 ans : <i>il</i> (souvent sous la forme [i]) 6 ans : <i>elles</i> |
| | Brin-Henry, Courier, Lederlé et Masy (2018) | 3 - 4 ans : singulier Après 6 ans : utilisation du pronom personnel en rappel du sujet |
| Pronoms personnels objets | Deltour (1998) | Après 8 ans : <i>les</i> |
| | Barrouillet <i>et al.</i> (2007) | 3 ans - 3 ans et demi : <i>le, la</i> |
| | Boutard et Bouchet (2008) | 5 ans : <i>les</i> 7 ans : <i>la</i> 8 ans : <i>le, leur</i> Après 8 ans : <i>lui</i> |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| Prépositions | <p>Rondal (1998), [1979]</p> <p>Morgenstern et Sekali (1997, cité par Loeb, 2013)</p> <p>Piérart (1975, cité par Courant, 2010)</p> <p>Boutard et Bouchet (2008)</p> <p>Parisse (2009, cité par Loeb, 2013)</p> <p>Brin-Henry, Courier, Lederlé et Masy (2018)</p> | <p>3 ans - 3 ans et demi : <i>à, dans, sur, sous, près de, en</i> et <i>avec</i> pour exprimer l'accompagnement</p> <p>4 ans - 4 ans et demi : <i>avec</i> pour exprimant l'instrument</p> <p>Vers 1 an et 8 mois : <i>pour</i></p> <p>Vers 1 an et 10 mois : <i>à</i></p> <p>Vers 2 ans et 2 mois : <i>dans</i></p> <p>3 ans : <i>dans</i></p> <p>3 ans et demi : <i>à côté de</i></p> <p>4 ans et demi : <i>au-dessus de</i></p> <p>5 ans : <i>au milieu de</i></p> <p>6 ans : opposition <i>en dessous de</i> et <i>au-dessus de</i> et différence entre <i>sur</i> et <i>au-dessus de</i></p> <p>6 ans et demi : <i>près de</i></p> <p>Après 6 ans : <i>sous</i></p> <p>Vers 8 ans : opposition <i>devant</i> et <i>derrière</i></p> <p>5 ans : prépositions spatiales</p> <p>20 - 30 mois : <i>à, de, dans</i></p> <p>5 - 6 ans : utilisation de la majorité des notions relatives à l'espace et au temps</p> |
| Temps et mode verbaux | <p>Rondal (1998), [1979]</p> <p>Deltour (1998)</p> <p>Florin (1999)</p> <p>Boutard et Bouchet (2008)</p> | <p>3 ans - 3 ans et demi : infinitif et indicatif présent</p> <p>3 ans et demi - 5 ans : passé composé</p> <p>7 - 8 ans : flexions verbales</p> <p>Après 8 ans : "font" et "dorment"</p> <p>4 ans - 4 ans et demi : infinitif, indicatif présent et passé composé</p> <p>4 ans : présent de l'indicatif</p> <p>5 ans : passé composé</p> <p>6 - 7 ans : participe passé des verbes irréguliers</p> |

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| | Brin-Henry, Courier, Lederlé et Masy (2018) | 5 - 6 ans : verbes irréguliers conjugués |
| Phrase négative | Rondal (1998), [1979] Boutard et Bouchet (2008) | Vers 4 ans 7 ans : forme complète <i>ne...pas</i> |
| Phrase passive | Rondal (1979, cité par Mimeau, 2015) Deltour (1998) Florin (1999) Boutard et Bouchet (2008) | Vers 6 ans Après 8 ans 6 - 7 ans 9 - 10 ans : compréhension de la phrase passive quand les protagonistes sont interchangeables ou ne coïncident pas avec les connaissances habituelles Vers 8 ans |
| Comparatif et superlatif | Deltour (1998) Boutard et Bouchet (2008) | 5 ans : comparatif <i>plus...que</i> 4 ans : comparatif <i>plus...que</i> |
| Conjonction de coordination | Rondal (1979, cité par Mimeau, 2015) Rondal <i>et al.</i> (1999, cité par Piérart et Chevrie-Muller, 2005) Brin-Henry, Courier, Lederlé et Masy, 2018 | Vers 2 ans et demi Jusqu'à 4 ans : utilisation préférentielle de la conjonction de coordination plutôt que celle de subordination 3 - 4 ans : <i>et</i> |
| Relative (pronom relatif) | Kheenan et Comrie (1977, cité par Kail et Fayol, 2000b) Rondal (1979, cité par Mimeau, 2015) | Pronom relatif sujet maîtrisé avant pronom relatif objet Vers 4 ans : apparition de relatives |

| | | |
|--|---|---|
| | Rondal (1998), [1979] | 3 ans et demi - 4 ans : subordonnée relative avec omission du pronom relatif 4 ans et demi - 5 ans et demi : subordonnée relative correcte |
| | Boisseau (2005) | 5 ans : relative en <i>que</i> |
| | Boutard et Bouchet (2008) | 7 ans : relative en <i>qui</i> |
| | Canut (2014, cité par Prigent, 2016) | Pronom relatif <i>qui</i> plus fréquent que pronom relatif <i>que</i> |
| | Brin-Henry, Courier, Lederlé et Masy (2018) | 4 - 5 ans |

Annexe 13. Aides pour l'analyse des productions

Une production est considérée comme acceptable quand la structure syntaxique attendue est présente et quand les référents utilisés sont en lien avec l'image.

Des exemples de différences relevées dans notre étude sont cités ci-dessous afin de faciliter l'analyse des productions.

Pour l'ensemble des items, le non-respect de la flexion est considéré comme inacceptable.

- **Structure syntaxique avec négatives simples**

Énoncé considéré comme inacceptable : absence du *ne* de la négation *ne pas*

- **Structure syntaxique avec les actives renversables et les déterminants au singulier ou au pluriel**

Énoncé considéré comme inacceptable : substitution du groupe nominal par un pronom personnel

Item H2 :

Substitution acceptée à la place du verbe *frapper* : *taper*.

Item H3 :

Substitutions acceptées à la place de *appeler* : *crier après*, *disputer*

- **Structure syntaxique avec pronoms personnels sujets ou objets au singulier ou au pluriel**

Pour l'ensemble des items, si l'énoncé comporte uniquement des pronoms personnels et que pronoms utilisés sont en lien avec l'image, l'énoncé est considéré comme acceptable.

Item I1 :

Énoncé considéré comme inacceptable : absence du participe passé et/ou absence du complément circonstanciel de lieu

Item I3 :

Énoncé considéré comme inacceptable : absence du complément circonstanciel de lieu

Énoncé considéré comme acceptable : absence de la préposition

Substitutions acceptées à la place de la préposition *par-dessus* : *au-dessus de, sur*

Item L1 :

Énoncé considéré comme inacceptable : absence du participe passé et/ou du complément circonstanciel de lieu

Item L3 :

Énoncé considéré comme inacceptable : absence de « debout » et/ou absence du complément circonstanciel de lieu

● **Structure syntaxique avec les relatives en *qui***

Item P4 :

Substitution acceptée à la place de *applaudir* : *regarder*

● **Structure syntaxique avec les passives**

Substitution acceptée à la place de la forme passive *être + participe passé + par* : *se faire*

Item R3 :

Substitution acceptée à la place du verbe *frapper* : *taper*

● **Structure syntaxique avec les réductions de relative**

Item S2 :

Substitutions acceptées à la place de *sur* : prépositions spatiales indiquant que le crayon se situe à un niveau élevé que la chaussure (exemple : *au-dessus de*) ou bien qu'il situe à

l'intérieur de la chaussure (exemple : *dans*)

Item S4 :

Substitutions acceptées à la place de *dans* : prépositions spatiales indiquant que la fleur se situe à un niveau plus élevé que la vase (exemples : *au-dessus de, sur*)

Item S3 :

Substitution acceptée à la place du verbe *frapper* : *taper*

● **Structure syntaxique avec les relatives en *que* et les relatives complexes**

A l'intérieur des relatives en *que* et des relatives complexes avec le pronom relatif *sur lequel*,

deux ordres des mots sont acceptables :

- *pronom relatif + sujet + verbe*

- *pronom relatif + verbe + sujet*

Item T3 :

Substitution acceptée à la place du verbe *cueillir* : *regarder*

Item T4 :

Substitution acceptée à la place du verbe *frapper* : *taper*

Item W1 :

Énoncé considéré comme inacceptable : si absence du participe passé de la relative et/ou redondance de l'information spatiale

Annexe 14. Grille d'analyse qualitative des productions

| Blocs syntaxiques | | <i>Ne... pas</i> | Pronoms S/ O au pluriel | | | | Déterminant singulier / pluriel | | | | Pronom S/O au singulier | | | | <i>Mais pas – ni...ni...</i> | |
|--|---------------------|------------------|-------------------------|--------|--------|--------|---------------------------------|----|----|----|-------------------------|--------|--------|--------|------------------------------|---------------------------|
| Items / Différences relevées | | tous | I1 - S | I2 - O | I3 - S | I4 - O | J1 | J2 | J3 | J4 | L1 - S | L2 - O | L3 - S | L4 - O | <i>Mais pas</i> (K1, K2) | <i>ni...ni...</i> (M2,M3) |
| DÉTERMINANT | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Défini → indéfini | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Défini → possessif | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pluriel → singulier | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PRONOM PERSONNEL | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sujet | Féminin → masculin | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Pluriel → singulier | | | | | | | | | | | | | | | |
| | → GN (aucun pron) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Objet | Féminin → masculin | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Pluriel → singulier | | | | | | | | | | | | | | | |
| | → GN (aucun pron) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Inversion : GN S + pron. O → pron S + GN O / pron S + GN O → GN S + pron O | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pas de GN | | | | | | | | | | | | | | | | |
| GN → pron | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NÉGATION | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Abs de « ne » | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Affirmative | | | | | | | | | | | | | | | | |
| COMPLÉMENT | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Abs d'objet | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Abs de CC lieu | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ERREURS FLEXIONS | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Verbales* | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Adjectivales | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Abs. ou substitution | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Répétition | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Passive incomplète (erreur accord ou abs agent) | | | | | | | | | | | | |
| Passive en <i>se faire</i> | | | | | | | | | | | | |
| ERREURS FLEXIONS | | | | | | | | | | | | |
| Verbales* | | | | | | | | | | | | |
| Adjectivales | | | | | | | | | | | | |
| Redondance d'un référent | | | | | | | | | | | | |
| Abs de production | | | | | | | | | | | | |
| Répétition | | | | | | | | | | | | |
| Total des substitutions | | | | | | | | | | | | |

* erreurs au niveau du syntagme verbal

| Blocs syntaxiques | Relative en <i>que</i> | | | | Relative complexe | | | |
|---|------------------------|----|----|----|-------------------|----|----|----|
| | T1 | T2 | T3 | T4 | W1 | W2 | W3 | W4 |
| Items / différences observées | | | | | | | | |
| Défini → indéf | | | | | | | | |
| Indéfini → déf | | | | | | | | |
| <i>S</i> | | | | | | | | |
| <i>S+V</i> | | | | | | | | |
| Phrase simple (<i>S+V+C</i>) | | | | | | | | |
| <i>S+V+infinitive</i> | | | | | | | | |
| Phrase avec coordonnant | | | | | | | | |
| Phrase avec subordonnant (sauf <i>qui</i> et <i>que</i>) | | | | | | | | |
| <i>avec</i> | | | | | | | | |
| Relative en <i>qui</i> | | | | | | | | |
| Relative en <i>que</i> | | | | | | | | |
| Participe présent | | | | | | | | |
| Gérondif | | | | | | | | |
| Passive – participe passé | | | | | | | | |
| Passive incomplète | | | | | | | | |
| RELATIFS COMPLEXES | | | | | | | | |
| Substitué (ex : où, là où) | | | | | | | | |
| Non maîtrisé (ex : où lequel) | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| mal accordé | | | | | | | | |
| ERREURS FLEXIONS | | | | | | | | |
| Verbales* | | | | | | | | |
| Adjectivales | | | | | | | | |
| Redondance d'un référent | | | | | | | | |
| Abs de production | | | | | | | | |
| Répétition | | | | | | | | |
| Total des substitutions | | | | | | | | |

* erreur au niveau du syntagme verbal

FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1. Modèle de production du langage, selon Levelt et Garrett (1994)..... | 25 |
| Figure 2. Le schéma de communication de Jakobson (1963, cité par Picard, 1992)..... | 26 |
| Figure 3. Analyse d'une phrase simple selon Bureau..... | 56 |

TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1. Catégorisation des normes subjectives et objectives de Houdebine-Gravaud (2002, cité par Bonnin, 2016)..... | 16 |
| Tableau 2. Pourcentage des réponses attendues aux différents blocs syntaxiques de l'ÉPIS en fonction des groupes..... | 59 |
| Tableau 3. Moyennes des réponses attendues du groupe adulte en fonction des blocs et des items (en pourcentage)..... | 61 |
| Tableau 4. Scores obtenus à l'ÉLO du groupe CM2..... | 63 |
| Tableau 5. Moyenne des réponses attendues du groupe CM2 en fonction des blocs et des items (en pourcentage)..... | 65 |
| Tableau 6. Scores obtenus à l'ÉLO du groupe CE1..... | 67 |
| Tableau 7. Moyenne des réponses attendues du groupe CE1 en fonction des blocs et des items (en pourcentage)..... | 68 |
| Tableau 8. Substitutions des morphèmes attendus..... | 88 |
| Tableau 9. Sèmes des lexèmes garçon et femme..... | 89 |
| Tableau 10. Image de la phrase cible à l'item J1 et son analyse iconique..... | 89 |
| Tableau 11. Sèmes des lexèmes applaudir et regarder..... | 90 |
| Tableau 12. Image de la phrase cible à l'item P4 et son analyse iconique..... | 90 |
| Tableau 13. Sèmes des lexèmes cueillir et regarder..... | 91 |
| Tableau 14. Image de la phrase cible à l'item T3 et son analyse iconique..... | 91 |
| Tableau 15. Sèmes des lexèmes sur et dans..... | 92 |
| Tableau 16. Images des phrases cibles des items S2 et S4 et et leur analyse iconique.. | 93 |
| Tableau 17. Sèmes des déterminants des et les..... | 94 |

| | |
|--|----|
| Tableau 18. Image de la phrase cible de l'item J3 et son analyse iconique..... | 94 |
| Tableau 19. Sèmes des déterminants un et le..... | 95 |
| Tableau 20. Images des phrases cibles des items W2 et W3 de la phrase cible de l'item et leur analyse iconique..... | 95 |

RÉSUMÉ

Titre : Remaniement du test de l'ÉPIS (épreuve de production imitation syntaxique). Étude des productions orales d'enfants de classe de CE1, CM2 et d'adultes.

De nombreux tests évaluent la morphosyntaxe en production orale. Cependant, peu d'épreuves proposent une évaluation discriminante des compétences morphosyntaxiques des enfants d'âge scolaire. L'ÉPIS est une épreuve évaluant les productions orales morphosyntaxiques basée sur la technique d'amorçage syntaxique. Sa cotation est uniquement quantitative et les productions sont analysées selon la norme écrite. L'objectif de notre étude est d'analyser les productions d'enfants de classe de CE1, CM2 et d'adultes afin de proposer une nouvelle version de l'ÉPIS. Grâce à l'analyse des productions et à nos recherches bibliographiques sur le langage oral, cette étude aboutit au remaniement de cette épreuve. De plus, elle permet l'élaboration d'une aide à la cotation et d'une grille qualitative permettant d'identifier les principales substitutions des participants. Enfin, cette étude apporte de nouvelles informations sur le langage oral des enfants d'âge scolaire.

Mots-clés : langage oral, morphosyntaxe, outil d'évaluation, amorçage syntaxique, enfants d'âge scolaire

ABSTRACT

Title : Reshuffle of the EPIS (syntactic imitation production test). Study of oral productions of children in third grade, fifth grade and adults.

Many tests investigate the morphosyntax in oral expression. However, few tests offer a discriminatory assessment of morphosyntactic skills in school-age children. The EPIS is a test evaluating morphosyntactic oral productions based on the syntactic priming paradigm. Its scoring is only quantitative and the productions are analysed according to the written standard. The aim of the study is to analyse the productions of children in third grade, fifth grade and adults in order to propose a new version of the EPIS. Thanks to the analysis of productions and our bibliographical research on oral language, this study leads to a reshuffle of this test. In addition, it allows the elaboration of a rating aid and a qualitative grid to identify the main substitutions of the participants. Finally, this study provides new informations on the oral language of school-age children.

Keywords : oral language, morphosyntax, evaluation tool, syntactic priming, school-age children

Nombre de pages du mémoire : 108

Nombre de références bibliographiques : 83