



HAL
open science

Évaluer les compétences morphosyntaxiques et discursives d'enfants d'âge scolaire : analyse d'une situation de jeu libre

Christine da Silva-Genest, Caroline Masson, Marine Le Mené Guigourès

► To cite this version:

Christine da Silva-Genest, Caroline Masson, Marine Le Mené Guigourès. Évaluer les compétences morphosyntaxiques et discursives d'enfants d'âge scolaire : analyse d'une situation de jeu libre. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 2023, 210 (2), pp.179-195. 10.3917/ela.210.0053 . hal-04245249

HAL Id: hal-04245249

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-04245249v1>

Submitted on 4 Nov 2024

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.

da Silva-Genest, C., Masson, C., & Le Mené Guigourès, M. (2023). Évaluer les compétences morphosyntaxiques et discursives d'enfants d'âge scolaire : Analyse d'une situation de jeu libre. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 210(2), 179- 195. <https://doi.org/10.3917/ela.210.0053>

Évaluer les compétences morphosyntaxiques et discursives d'enfants d'âge scolaire : analyse d'une situation de jeu libre

Christine DA SILVA-GENEST¹, Caroline MASSON², Marine LE MENE GUIGOURÈS³,

Université de Lorraine¹, Université Sorbonne Nouvelle², Université du Québec à Montréal³
EA3450 DevAH¹, UMR 7114 MoDyCo¹ EA 7345 CLESTHIA², CRBLM & ISC³.

Résumé. L'article présente une étude exploratoire sur l'évaluation des capacités morphosyntaxiques et discursives d'enfants monolingues âgés de 4 ans 6 mois à 7 ans 5 mois dans le cadre d'une situation de jeu libre. Il s'agit à la fois d'interroger la pertinence et la façon d'évaluer le langage spontané et de montrer les premiers résultats obtenus sur l'analyse de trois critères : la participation verbale, le degré de complexité syntaxique et le degré de complexité discursive. L'étude montre peu de différences entre les enfants quel que soit l'indice. Toutefois, ces trois critères sont pertinents pour différencier les profils linguistiques (avec ou sans trouble du développement du langage). Les travaux sur l'évaluation du langage spontané d'une part et en situation de jeu d'autre part doivent être poursuivis car ils offrent des perspectives scientifiques et cliniques prometteuses.

1. INTRODUCTION

La situation de jeu, au-delà de ses aspects ludiques, a pour particularité de permettre aux participants de produire un langage dit spontané et de mobiliser des compétences diverses. Ainsi, chez les enfants de 5 à 7 ans qui constituent les participants de la présente étude, nous relevons divers types d'énoncés, inscrits dans l'ici et maintenant (« on met ici ! ») ou dans l'ailleurs et à un autre moment (« et comme ça on dit qu'ils déménageaient alors » ; de Weck, 2003).

Les productions orales spontanées des enfants lorsqu'ils interagissent avec l'un de leurs parents en situation de jeu interrogent quant à leurs caractéristiques linguistiques. Ces énoncés sont-ils propres à un groupe d'âge ou un niveau voire un profil linguistique ? Renseignent-ils sur le développement langagier de l'enfant ? C'est à ces questions que nous tentons de répondre en étudiant un corpus d'interactions mère-enfant en situation de jeu.

1.1 Évaluation du langage oral

Dès lors que l'on s'intéresse au développement du langage et aux éventuelles difficultés d'acquisition, la question de l'évaluation se pose. Elle peut être envisagée du point de vue du clinicien, et/ou du chercheur, ou du point de vue du sujet lui-même.

Pour le clinicien et/ou le chercheur, évaluer signifie réussir à appréhender toutes les compétences langagières d'un sujet et toutes les façons dont il les mobilise, en ou hors contexte communicationnel. Il en découle la nécessité d'une évaluation plurielle en diversifiant les contextes de recueil des données par l'usage de différentes méthodes (Costanza-Smith, 2010 ; Gallagher & Hoover, 2020) afin de mieux appréhender le profil linguistique du sujet.

Pour évaluer des compétences linguistiques, il existe au moins trois outils : les tests de langage, l'analyse d'échantillons de langage dit spontané ou issus de situations naturelles et les questionnaires adressés à l'entourage du sujet. Chacune de ces modalités induit des pratiques différentes et permet d'obtenir des informations sur les comportements des sujets. Alors que les tests de langage ciblent des conduites métalinguistiques et décontextualisées, les

situations plus naturelles sont utilisées dans l'objectif d'apprécier les compétences réelles des sujets et d'obtenir ainsi une analyse linguistique plus fonctionnelle et dynamique. Pourtant, fonctionnement et connaissance linguistiques sont souvent amalgamés (Rondal, 2003), ce qui constitue un biais dans l'interprétation des résultats obtenus. Certains auteurs soulignent l'importance d'évaluer tout d'abord les compétences et les difficultés des enfants dans des interactions verbales en situations naturelles puis d'approfondir cette première phase d'évaluation par des tests de langage (de Weck & Rodi, 2005). Toutefois, cela ne peut être envisagé qu'à condition d'avoir à disposition des outils fiables, appropriés et valides. Or les outils manquent, notamment pour l'évaluation des compétences des très jeunes enfants peu verbaux ou pour certaines pathologies comme les troubles du spectre de l'autisme, ou encore les situations de plurilinguisme.

Du point de vue du sujet, la situation d'évaluation d'ordre psychométrique est parfois difficile à mettre en œuvre. C'est notamment le cas de certains enfants avec un trouble développemental du langage (TDL) qui ont des difficultés à produire des formes linguistiques en situation dirigée alors qu'ils sont en mesure de les produire de manière spontanée. En outre, les espaces de bilan et d'évaluation se focalisent sur les difficultés de l'enfant (Rodi, 2017), ce qui crée une forme d'anxiété et de pression communicative.

1.2 Pour une évaluation plus fonctionnelle du langage : Analyse du langage dit spontané

Dans l'optique d'une approche plus fonctionnelle et dynamique de l'évaluation du langage (Rodi, 2017), chercheurs et cliniciens s'intéressent de plus en plus à l'analyse d'échantillons de langage spontané en l'incluant à leur protocole d'évaluation.

Les situations de langage spontané sont principalement définies par leur opposition aux situations d'épreuves formelles et standardisées de langage. Le langage spontané se caractérise par son hétérogénéité discursive et son imprévisibilité : les participants sont libres d'échanger comme ils le souhaitent, de participer à la gestion du discours et du dialogue, de poursuivre ou changer de thèmes, etc. par des formes, des structures linguistiques et des genres de discours non déterminés au préalable. Toutefois, cette liberté créative ne signifie pas que l'interaction et la situation de communication ne présentent aucune contrainte. En effet, l'interaction verbale est régie par des contraintes notamment situationnelles, conversationnelles et discursives (de Weck, 2003).

Il existe une diversité de situations de langage spontané. Le choix de la situation proposée au sujet est important car celle-ci aura un effet sur les comportements et les attendus linguistiques. Deux situations sont le plus souvent proposées : la narration (Hilaire-Debove & Kern, 2013) et le jeu libre ou symbolique (Pariisse & Le Normand, 2007). Elles ne sont pas utilisées avec les mêmes finalités : la narration est davantage employée pour apprécier les compétences discursives (ex. trame narrative, gestion des personnages) tandis que la situation de jeu l'est surtout pour évaluer des aspects structuraux (ex. phonologie, lexique et morphosyntaxe ; Guo & Eisenberg, 2015 ; Imgrund et al., 2019).

La description fine des pratiques langagières en situation de jeu reste encore rare. Certaines recherches se sont intéressées au lien existant entre développement du jeu symbolique et du langage (voir Veneziano, 2010). D'autres ont étudié la façon dont des enfants s'inscrivent dans le dialogue lorsqu'ils interagissent avec leur mère en situation de jeu symbolique (da Silva et al., 2012). Par ailleurs, les outils s'appuyant sur une situation de jeu ciblent le plus souvent une population de très jeunes enfants (par exemple la méthode présentée par Pariisse & Le Normand, 2007, pour des enfants âgés entre 2 et 4 ans). Toutefois, peu de données sont disponibles pour des enfants plus âgés dans cette situation. Ce constat est d'ailleurs pris en compte par certains auteurs de tests de langage qui cherchent à inclure des épreuves dites de « jeu libre ou partagé », comme dans EVALO 2-6 (Coquet et al., 2010).

Malgré les recommandations sur l'utilisation du langage spontané en complément des tests psychométriques, peu d'orthophonistes l'utilisent (Klatte et al., 2022). Dans le cadre d'une

large enquête menée aux États-Unis auprès de 1336 orthophonistes, Pavelko et al. (2016) ont notamment mis en évidence que seuls deux tiers d'entre elles/des orthophonistes interrogées analysent du langage spontané dans le cadre d'un bilan et, pour la plupart, de façon non systématique. Pourtant cette méthode est considérée comme efficace pour l'évaluation des compétences langagières des enfants (Bernstein Ratner & MacWhinney, 2016 ; Imgrund et al., 2019) en raison d'avantages tels que le recours à un contexte naturel pour l'enfant (Westerveld & Claessen, 2014) et la neutralisation de l'effet « test-retest », permettant d'apprécier l'évolution de l'enfant de manière plus régulière (Guo & Eisenberg, 2015 ; Klatte et al., 2022). Toutefois, de nombreuses difficultés sont aussi relevées comme l'aspect chronophage de la méthode, le manque de consignes claires pour le recueil de données, la difficulté à réaliser des transcriptions (temps, méthodes, etc.) et l'analyse de l'échantillon, ainsi que le manque de mesures normatives (Klatte et al., 2022). Pourtant, les recherches dans ce domaine montrent que les mesures issues de l'analyse du langage spontané ont une forte fiabilité, validité et sensibilité (Guo & Eisenberg, 2015 ; Owens & Pavelko, 2017) à condition que les outils utilisés soient adaptés à l'âge des enfants (Guo & Schneider, 2016). Reste que l'usage des situations spontanées est plus difficile que celui des tests de langage. Ces derniers, de par leur construction même, sont plus faciles d'utilisation grâce notamment aux consignes qui y sont clairement associées. Des chercheurs tentent de réduire ces freins en proposant des outils (ex. Systematic Analysis of Language Transcripts ; Miller & Iglesias, 2015) ou en limitant le temps d'enregistrement et/ou d'analyse (Guo & Schneider, 2016 ; Wilder & Redmond, 2022), le nombre d'énoncés (Casby, 2011 ; Guo & Eisenberg, 2015) et en guidant les praticiens dans leur usage de certains outils (da Silva Genest & Masson, 2017 ; MacWhinney & Fromm, 2016).

1.3 Question de recherche et objectifs

Même si la nécessité d'utiliser une diversité de contextes de production et d'analyser les compétences des locuteurs de manière plus écologique n'est plus à démontrer, quels sont les critères linguistiques objectifs et pertinents à considérer pour apprécier les compétences langagières spontanées des enfants ?

Notre objectif est de caractériser les conduites linguistiques dites spontanées des enfants et de rendre compte de leur évolution pour le français, population pour laquelle les connaissances sur le sujet sont limitées. Dans ce but, trois premières mesures ont été considérées sur nos données : i) la participation verbale, le degré de complexité syntaxique et iii) le degré de complexité discursive des productions des enfants. Ces mesures ont été sélectionnées car elles permettent d'avoir un premier aperçu des profils des enfants. Les résultats obtenus à l'aide de ces mesures serviront à réaliser de nouvelles analyses linguistiques plus fines et adaptées à ces profils d'une part et, à les appliquer à d'autres situations spontanées d'autre part.

Nous illustrerons la manière d'utiliser les données obtenues sur ces groupes d'enfants en présentant une très courte analyse de cas unique : Emma, enfant avec un TDL âgée de 7 ans 8 mois et scolarisée en CE1.

2. Méthode

2.1 Population

La présente étude porte sur un corpus constitué de 30 enfants francophones monolingues à développement typique âgés de 4;06 à 7;05 ans, répartis en 3 groupes d'âge (5, 6 et 7 ans ; Tableau 1).

	mois		
Groupe 5 ans			
Groupe 6 ans			
Groupe 7 ans			

Tableau 1. Moyenne d'âge et sex-ratio en fonction des groupes d'âge

La population est également répartie en deux groupes : celui des enfants scolarisés en maternelle (moyenne et grande section, N=16) et celui des enfants scolarisés en école élémentaire (CP et CE1, N=14).

2.2 Procédure

Dans le cadre du projet EVALANG, tous les enfants ont été observés à leur domicile dans deux situations spontanées : premièrement, une situation de jeu libre avec l'un des deux parents autour d'une maison et de divers objets et personnages (Playmobil®) pendant 20 minutes et, deuxièmement, une situation de récit d'expériences personnelles au sein de laquelle l'observateur amène l'enfant à évoquer deux expériences vécues. Dans le présent article, nous nous focaliserons sur la situation de jeu. Celle-ci était identique pour tous les participants puisque le matériel, constitué des mêmes objets et personnages, était apporté par l'observateur et la même consigne était donnée à toutes les dyades.

La situation de jeu libre présente diverses caractéristiques intéressantes en termes d'évaluation. Il s'agit d'un moment d'échange entre deux locuteurs qui partagent des connaissances communes. Comme cette activité ne présente pas les traits d'une évaluation formelle, elle engendre moins de pression communicative pour l'enfant. Celui-ci endosse un rôle d'expert dans l'activité, le jeu étant une activité maîtrisée par les enfants, même les très jeunes. En outre, les locuteurs peuvent avoir recours à une plus grande diversité des genres de discours (narration, régulation, argumentation, discours sur l'ici et maintenant, etc.). Il s'agit d'une situation où différents genres de discours peuvent s'actualiser : il y a un va-et-vient entre le plan du réel et celui du fictif, entre présence et absence du référent (de Weck, 2003).

2.3 Traitement des données

Toutes les situations ont fait l'objet d'enregistrements vidéo permettant de capter tant les conduites verbales que non verbales des participants in situ. Les interactions verbales ont été transcrites à l'aide du logiciel CLAN (MacWhinney, 2000). Le corpus est ainsi constitué au total de 14770 énoncés et de 75021 mots dont 6454 énoncés et 28152 mots produits par les enfants.

Dans le cadre de ce travail exploratoire, nous nous sommes focalisées sur trois grandes mesures linguistiques afin de caractériser les productions verbales des enfants : la participation verbale, la complexité syntaxique et la complexité discursive.

La participation verbale caractérise l'occupation de l'espace discursif et est déterminée par le calcul du nombre d'énoncés et de mots produits par les enfants. Cette analyse est réalisée de façon automatique en utilisant la commande MLU du logiciel CLAN.

Un indice de la complexité syntaxique a été établi en considérant le nombre d'énoncés dits complexes (vs. sans marqueur de complexité syntaxique). Un énoncé est dit complexe dès lors qu'il est constitué d'un marqueur permettant d'introduire une nouvelle proposition qui sera subordonnée à une autre proposition. Étant donné que nous travaillons sur des données orales et produites en dialogue, nous tenons compte des énoncés co-construits comme dans l'exemple suivant où l'enfant produit une proposition subordonnée introduite par la conjonction de subordination « parce que » liée à l'énoncé précédent de la mère.

Exemple 1 – Exemple d'énoncé complexe, Corpus de Corentin, 6 ans, CP

*MOT: bon bah moi j(e) vais m'occuper des jumeaux .

*CHI: toi tu (.) toi tu prépares la maison . (simple)

*MOT: ah moi je prépare la maison .

*CHI: parce qu'en fait on a un déménagement hein ? (complexe)

Parmi les énoncés complexes analysés, nous avons relevé des complétives, des relatives, des circonstancielle ainsi que des constructions clivées.

Enfin, un indice de connexion a été considéré en tenant compte de la part des énoncés constitués d'un ou de plusieurs marqueurs de connexion dans les productions de l'enfant, de

la fréquence des connecteurs (= densité), du type de connexion (coordination, subordination ou marqueurs de structuration de discours) et de la diversité des formes. Les connecteurs sont un bon indicateur de complexité (Kern, 1997). En effet, ces marqueurs permettent de relier des éléments (énoncés, propositions) entre eux pour marquer de manière explicite des relations temporelles, causales, adversatives, etc. (valeur sémantique) en vue de créer un discours de plus en plus cohérent (valeur pragmatique). Nous avons considéré trois grandes catégories de connecteurs : les coordonneurs (conjonctions de coordination et adverbes/locutions adverbiales temporo-aspectuels), les subordonneurs (locutions conjonctives et conjonctions de subordination, locutions prépositives et prépositions associées à un verbe à l’infinitif) et les marqueurs de structuration du discours (voir Kern, 1997, pour le détail de ces critères).

L’exemple 2 illustre les trois niveaux d’analyse appliqués sur notre corpus.

*Exemple 2 – Extrait de l’interaction entre Matthias [*CHI] (5 ans, moyenne section) et sa mère [*MOT]*

- *MOT: et moi j(e) prépare qui alors ?
 *CHI: bah on prépare les chats . (5 mots, énoncé simple)
 *MOT: j(e) prépare les p(e)tits chats alors .
 *CHI: on prépare . (2 mots, énoncé simple)
 %act: attrape un chat
 *MOT: ah d’accord bah j(e) te laisse faire .
 *CHI: miaou .
 *CHI: mais toi aussi tu dois préparer . (6 mots, énoncé complexe, coordonneur)
 *MOT: j(e) t’aide à préparer mais faut qu(e) tu m(e) laisses un peu de place hein parce que sinon j’arrive pas à la pr(é)parer [//] à les attraper hein .
 %act: attrape un chat
 *CHI: yyy.
 %act: fait sauter un chat qui arrive sur le toit
 *MOT: voilà .
 *CHI: ohla il est sur le toit ! (énoncé simple)

L’enfant produit 6 énoncés et 20 mots. Trois énoncés sont simples et un énoncé est complexe (constitué d’une proposition infinitive). Au niveau discursif, un seul énoncé contient un marqueur discursif de type coordonneur – adversité (mais).

3. Résultats

3.1 Indice de participation verbale

De manière générale, les enfants produisent 220,20 énoncés en moyenne et 958,20 mots (Tableau 2) au cours du jeu libre. Ces données peuvent varier en fonction de l’âge, du sexe et du niveau scolaire. Toutefois, ces différences ne sont pas significatives (énoncé*âge : $p=0.804$; $rs= -0.0472$; nombre de mots*âge : $p=0.674$; $rs= -0.0802$; participation verbale*âge : $p=0.369$; $rs : 0.1698$; Spearman’s rank correlation rho).

	Nombre d’énoncés			Nombre de mots			Participation verbale (%)		
	Moyenne	σ	Min-Max	Moyenne	σ	Min-Max	Moyenne (%)	σ	Min-Max (%)
5 ans	208	45,54	120-266	882,3	241,25	479-1131	34,79	15,38	17,63-44,92
6 ans	231,9	49,80	151-328	1049,3	247,97	824-1520	40,60	7,74	29,75-54,26
7 ans	205,5	62,75	89-307	883,6	254,64	413-1311	37,91	10,44	24,25-59,10

Filles	228,82	44,45	168-328	988,91	223,03	737-1520	41,20	8,53	27,16-59,10
Garçons	225,37	69,97	89-307	997,68	298,34	413-1432	39,15	9,29	17,63-54,26
MS-GS	214,31	42,37	120-266	918,31	203,62	479-1141	32,00	13,26	17,63-44,92
CP-CE1	216,07	64,29	89-328	961,36	305,03	413-1520	39,47	10,68	24,25-59,10
Total	220,20	61,41	89-388	958,20	276,26	413-1555	35,49	12,51	17,63-59,10

Tableau 2. Nombre moyen d'énoncés et de mots produits et participation verbale des enfants en fonction du groupe d'âge, du sexe et du niveau scolaire

Les résultats portant sur la participation verbale mettent en évidence une participation plus importante des mères dans ces échanges puisque les enfants occupent en moyenne 35,49% de l'espace discursif. La moyenne du groupe des enfants de 6 ans, d'école élémentaire et des filles est plus élevée que celles des autres groupes. Toutefois, les différences observées entre les groupes et en fonction des paramètres ne sont pas significatives. Quel que soit l'indice considéré ici, les écarts-types sont relativement importants, ce qui montre une certaine variabilité inter-individuelle dans la participation des enfants, y compris à des âges tardifs. Quand on observe l'écart-type du taux de participation verbale, celui-ci tend à être plus variable pour les enfants de 5 ans que pour ceux de 6 et 7 ans.

3.2 Indice de complexité syntaxique

Le Tableau 3 ci-dessous présente la production moyenne d'énoncés complexes par les enfants.

	Moyenne	Minimum	Maximum	σ
5 ans	23,2	8	41	10,93
6 ans	27,7	15	40	9,24
7 ans	23,6	13	42	8,36
MS-GS	22,87	8	41	9,78
CP-CE1	26,8	13	42	9,03
Filles	24,64	13	39	9,39
Garçons	24,95	8	42	9,76
Total	24,83	8	42	9,46

Tableau 3 – Production moyenne d'énoncés complexes en fonction de l'âge, du niveau scolaire et du sexe

De manière générale, les enfants produisent 24,83 énoncés complexes en 20 minutes d'interaction. Quel que soit le groupe (d'âge, de niveau scolaire ou le sexe), aucune différence significative n'est observable (niveau scolaire : $p=0.228$; sexe : $p=0.846$; 5vs.6/7 ans : $p=0.454$; 7vs.6/6 : $p=0.741$; 6vs.5/7 : $p=0.271$; Wilcoxon rank sum test). Toutefois, avec l'âge et le niveau scolaire, la dispersion à l'intérieur des groupes est moins forte (écart-type de 10,93 pour le groupe des 5 ans vs. 8,36 pour le groupe des 7 ans ; 9,78 MS-GS vs. 9,03 en CP-CE1).

La majorité des énoncés complexes ne présentent qu'un seul marqueur de complexité. Le nombre de marqueurs de complexité syntaxique par énoncé varie peu en fonction de l'âge, du niveau scolaire et du sexe (Tableau 4). En moyenne, les enfants produisent 26,90 marqueurs de complexité syntaxique par interaction. On observe que ce chiffre varie davantage en fonction du niveau scolaire (24,80 vs. 29 respectivement pour les enfants de MS/GS et de CP/CE1) qu'en fonction des autres variables (âge, sexe).

	Moyenne	Min	Max	σ
5 ans	25,30	8	43	12,62
6 ans	29,80	16	44	10,30

7 ans	25,60	15	48	9,78
MS-GS	24,80	8	43	11,31
CP-CE1	29,00	15	48	10,19
Filles	26,73	15	44	10,82
Garçons	27,00	8	48	11,07
Total	26,90	8	48	10,79

Tableau 4 - Nombre moyen de marqueurs de complexité syntaxique produits en 20 minutes d'interaction

Au-delà de la fréquence des marqueurs de complexité, c'est le type de complexité mobilisé par les enfants qui doit être considéré (Tableau 5) car il permet de relever la richesse (ou non) des productions et des structures employées.

	Circonstancielles			Complétives			Clivées			Relatives			N
	%	M	σ	%	M	σ	%	M	σ	%	M	σ	
5 ans	32,16	8,2	4,44	49,41	12,60	7,01	7,06	2,25	1,39	11,37	4,14	2,97	255
6 ans	27,85	8,3	3,43	50,34	15,00	8,07	11,74	3,89	2,80	10,07	3,33	1,80	298
7 ans	34,23	8,9	5,65	48,08	12,50	5,34	8,08	2,63	2,26	9,62	3,13	3,76	260
MS-GS	30,67	7,67	3,96	49,07	12,27	7,32	9,87	3,08	1,88	10,40	3,55	2,54	375
CP-CE1	31,74	9,27	4,89	49,54	14,47	6,20	8,45	2,85	2,67	10,27	3,46	3,13	438
Filles	28,72	7,73	3,47	48,99	13,18	6,06	12,16	4,29	2,59	10,14	4,29	17,74	296
Garçons	32,69	8,89	4,97	49,52	13,47	7,29	7,35	2,53	2,03	10,44	3,18	2,92	517
Total	31,24	8,47	4,45	49,32	13,37	6,76	9,10	2,96	2,28	10,33	3,5	2,81	813

Tableau 5 – Type de complexité produite par les enfants (pourcentage, moyenne et écart-type) en fonction du groupe d'âge, du niveau scolaire et du sexe

De manière générale, les enfants produisent davantage de complétives (49,52%) et de circonstanciées (32,69%) que de propositions relatives (10,44%) et de structures clivées (7,35%). Le niveau scolaire semble être le paramètre le plus pertinent. En effet, les enfants de CP-CE1 produisent plus de propositions circonstanciées (9,27 en moyenne) et de complétives (14,47) que les enfants de moyenne et grande section de maternelle (respectivement : 7,67 et 12,27).

3.3 Indice de connexion

Afin d'apprécier la manière dont les enfants relient leur discours à leur propre discours ou à celui de leur interlocuteur, nous avons considéré quatre aspects : le nombre d'énoncés constitués d'un ou de plusieurs connecteurs (Tableau 6), la fréquence des connecteurs produits, le type de connecteurs (Tableau 7) ainsi que la diversité des fonctions des connecteurs (Tableau 8).

	Énoncés constitué d'1 ou plusieurs connecteurs	% d'énoncés avec connecteurs	Fréquence			
			moyenne	min	max	Écart-type
5 ans	51,8	26,21	58,2	16	103	26,96
6 ans	59,7	28,98	67,5	48	110	22,59
7 ans	48,8	25,21	53,3	31	88	17,21
MS-GS	51,13	26,12	57,33	16	103	21,91
CP-CE1	55,73	27,54	62	31	110	23,84

Filles	53,09	24,63	58,73	42	108	19,33
Garçons	53,63	28,30	60,21	16	110	24,82
Total	53,43	26,85	59,67	16	110	22,62

Tableau 6 – Moyenne et pourcentage des énoncés constitués d'un ou plusieurs connecteurs et fréquence des connecteurs en fonction de l'âge, du niveau scolaire et du sexe

En fonction de l'âge, on constate que les enfants de 6 ans produisent, en moyenne, plus d'énoncés avec un ou plusieurs connecteurs que les enfants du groupe des 5 et 7 ans. En outre, on constate une grande variabilité inter-groupe que ce soit en fonction de l'âge, du niveau scolaire ou du sexe. Cela s'explique en partie par le type de connecteurs produits (Tableau 7).

	COOR	DISC	SUBO	%COOR	%DISC	%SUBO
5 ans	19,6	31,4	7,2	33,68%	53,95%	12,37%
6 ans	23,2	36	8,4	42,17%	47,00%	10,84%
7 ans	18,9	26,9	7,5	35,46%	50,47%	14,07%
MS-GS	20,20	30,20	6,93	35,23%	52,67%	12,09%
CP-CE1	20,93	32,67	8,47	33,76%	52,69%	13,55%
Filles	23,36	27,36	8	39,78%	46,59%	13,62%
Garçons	18,95	33,79	7,53	31,47%	56,12%	12,41%
Total	20,57	31,43	7,7	34,53%	52,68%	12,79%

Tableau 7 – Types de connecteurs produits (moyenne et pourcentage) par les enfants pendant 20 minutes d'interaction

En observant la part des types de connecteurs produits par les enfants, on constate que le groupe des 7 ans produit une part plus importante de structuration de discours (50,47%) et de subordinateurs (14,07%) et moins importante de coordonneurs (35,46%) que le groupe des 6 ans (respectivement : 10,84%, 47% et 42,17%). On peut ainsi formuler l'hypothèse selon laquelle entre 5 et 6 ans, les enfants tendent à produire plus de connecteurs (quel que soit le type) et qu'à 7 ans, ils produisent moins de connecteurs (67,5 en moyenne à 6 ans vs. 53,3 en moyenne à 7 ans, Tableau 6) mais avec des fonctions et des formes plus diversifiées (cf. Tableau 8) et plus complexes par nature (notamment les connecteurs de subordination).

Parmi les connecteurs de coordination, les enfants produisent majoritairement des marques d'addition (9,03 en moyenne par 29 enfants ; seul un enfant n'en produit pas), d'adversité (7,8 par 30 enfants ; min 2) et de conséquence (2,03 par 23 enfants). En ce qui concerne les marqueurs de structuration du discours, les enfants produisent principalement des régulateurs (19,8 en moyenne par 30 enfants), des déictiques (3 en moyenne par 23 enfants) et des marqueurs de ponctualité (1,93 en moyenne par 17 enfants). Enfin, dans la catégorie des subordinateurs, les enfants produisent principalement ceux marquant la cause (4,07 en moyenne ; produit par 28 enfants sur 30), le but (2 en moyenne, produit par 23 enfants), la simultanéité (0,87 par 13 enfants).

Le Tableau 8 ci-dessous présente la diversité des formes de connecteurs, c'est-à-dire le nombre de formes différentes employées par un même enfant, en fonction de leur nature.

	Coordina-teur(σ)	Structuration du discours(σ)	Subordina-teur (σ)	TOTAL
5 ans	5,1 (1,37)	11 (3,68)	3,3 (1,34)	17,9 (4,25)
6 ans	5,3 (1,64)	13,2 (6,49)	3,3 (1,16)	20,3 (8,31)
7 ans	4,7 (2,11)	10,7 (4,16)	3,8 (1,75)	17,7 (5,70)
MS-GS	5 (1,41)	10,67 (3,42)	3,13 (1,19)	17,3 (4,67)

CP-CE1	5,07 (1,98)	12,6 (6)	3,8 (1,57)	19,93 (7,38)
Filles	4,91 (1,64)	10,90 (3,53)	3,27 (1,19)	17,36 (5,61)
Garçons	5,11 (1,76)	12,05 (5,58)	3,58 (1,54)	19,37 (6,57)
Total	5,03 (1,69)	11,63 (4,90)	3,47 (1,41)	18,63 (6,21)

Tableau 8 – Diversité des formes de connecteurs produits par les enfants selon la nature des connecteurs, l'âge, le niveau scolaire et le sexe

En moyenne, les enfants à développement typique emploient 18,63 formes différentes comme connecteurs dont 11,63 marqueurs de structuration du discours, 5,03 coordinateurs et 3,47 subordonateurs. Ces résultats varient peu en fonction de l'âge, du niveau scolaire ou du sexe.

Les indices retenus pour évaluer les compétences langagières des enfants (participation verbale, complexité syntaxique, connexion) ont été mis à l'épreuve de données d'enfants à développement typique. Dans le cadre du projet EVALANG, nous cherchons également à en évaluer la pertinence pour des enfants avec un TDL. Dans cette perspective, nous présentons dans la section qui suit un essai d'application de ces indices aux productions/données d'une enfant présentant un TDL, recueillies/collectées dans le cadre du projet.

3.4 Analyse du profil linguistique d'un enfant TDL

Emma est âgée de 7 ans 8 mois et a été enregistrée en interaction avec sa mère dans la même situation de jeu que les enfants précédents. Le Tableau 9 présente les caractéristiques des productions verbales d'Emma pour les trois mesures linguistiques (cf. section 2.3).

Participation verbale	182 énoncés	652 mots	36,04% de l'occupation de l'espace discursif
Complexité syntaxique	11 énoncés complexes	13 marqueurs de complexité	4 constructions relatives, 4 circonstancielles, 4 complétives, 1 construction clivée
Complexité discursive	25 énoncés avec connecteurs	25 marqueurs discursifs	Fréquence (25) 14 coordinateurs, 7 marqueurs de structuration du discours, 4 subordonateurs Diversité des formes (11) 5 coordinateurs, 4 marqueurs de structuration du discours, 2 subordonateurs

Tableau 9 – Participation verbale, complexités syntaxique et discursive du discours d'Emma (enfant TDL, 7 ans 8 mois)

Quelle que soit la mesure linguistique considérée, les valeurs obtenues sont en-dessous de la moyenne du groupe des 7 ans et des enfants scolarisés en primaire, voire, pour certains indices, en-dessous du groupe des enfants de 5 ans et des enfants scolarisés en maternelle.

Si l'on prend l'indice de complexité syntaxique, les enfants sans difficulté de langage produisent en moyenne 23,2 énoncés complexes et 25,30 marqueurs de complexité syntaxique à 5 ans. Emma en produit respectivement 11 et 13. La différence est fortement marquée et d'autant plus lorsqu'on regarde le type de complexité. En effet, on constate une production plus faible de complétives (4) et de circonstancielles (4) que ce soit par rapport à son âge (respectivement 12,50 et 8,9 en moyenne) ou son niveau scolaire (respectivement 14,47 et 9,2 en moyenne). Au niveau discursif, la différence est encore plus marquée : Emma produit 25 connecteurs et emploie 11 formes différentes alors que les enfants de 7 ans en produisent en moyenne 53,3 (et 17,7 formes différentes) dans cette situation et les enfants scolarisés en primaire en produisent 62 en moyenne (par 19,36 formes différentes en moyenne).

Même si cette enfant ne produit pas autant d'énoncés complexes et de connecteurs qu'un enfant sans difficulté de langage, on constate cependant qu'elle en produit de manière spontanée. Considérons l'extrait de l'interaction entre Emma et sa mère ci-dessous (Exemple 3).

*Exemple 3 – Extrait de l'interaction entre Emma (7 ans, TDL) [*CHI] et sa mère [*MOT]*

- *CHI: hop tu vas promener .
%act: CHI saisit un personnage dans son lit
*MOT: bah comme tu veux .
%act: MOT met le personnage debout devant le landau
*CHI: moi je suis e(lle) .
%act: CHI saisit le petit landau
*MOT: t(u) es la maman ?
*CHI: ouais .
*CHI: et [/] (.) et c'est qui qui prend l' autre ?
*CHI: parce que y a trois enfants .
*MOT: mais c'est pas grave on peut les prend(r)e chacun not(re) tour .
*MOT: ça c'est pas un souci .
*MOT: on va emmener [/] on va em- [/] regarde on va emmener +...

Cet extrait montre qu'Emma s'inscrit dans cet échange de façon dynamique en endossant différents positionnements interactionnels. En effet, elle peut réagir aux discours de sa mère en répondant aux sollicitations de cette dernière (« ouais ») comme initiateur de nouveaux échanges en introduisant de nouveaux objets de discours (en gras dans l'exemple ci-dessus). Cette capacité à initier des échanges rend visible également sa façon de solliciter la participation de l'autre, ce qui relève de compétences communicationnelles fortes. Du point de vue morphosyntaxique, on constate qu'Emma produit des énoncés relativement courts (voire inachevés) au début de l'extrait mais qui tendent à s'allonger à la fin de celui-ci.

Cette vignette illustre l'intérêt du jeu comme situation pertinente pour relever les compétences et les difficultés potentielles d'enfants avec un TDL, de façon complémentaire aux autres formes d'évaluation.

4. Discussion

Dans l'objectif de trouver des modalités d'évaluation du langage plus fonctionnelles ne se restreignant pas à des productions induites ou dirigées, nous avons eu recours à la situation de jeu et avons analysé les productions réelles d'enfants à développement typique âgés entre 4;6 et 7;5 en interaction avec un de leur parent. Cette analyse a porté sur trois critères linguistiques : la participation verbale, le degré de complexité syntaxique et le degré de complexité discursive.

En termes de participation verbale, les mères occupent davantage l'espace discursif que les enfants tout-venant. Le taux de participation des enfants varie peu selon les différents paramètres. Toutefois, les enfants scolarisés en école élémentaire, les filles et ceux du groupe des 6 et 7 ans parlent davantage que les enfants des autres groupes. Concernant la complexité syntaxique, le nombre moyen d'énoncés complexes ou de marqueurs de complexité varie peu en fonction de l'âge ou du sexe. En revanche, ce nombre tend à être plus élevé pour les élèves scolarisés en classe élémentaire. Ces derniers produisent également davantage de propositions circonstanciées et de complétives que les élèves de maternelle. On peut ainsi faire l'hypothèse que les enfants plus âgés enrichissent leur discours en ajoutant des éléments de contenu non obligatoires et en le rendant ainsi plus informatif.

Il y a ainsi peu de différences d'un point de vue développemental entre les enfants. Le niveau scolaire semble être le paramètre le plus fiable, ce qui laisse penser que l'entrée dans la lecture et l'écriture des enfants joue un rôle important sur le développement de certaines compétences langagières orales plus élaborées. Des analyses linguistiques plus fines et l'application de mesures supplémentaires sont nécessaires pour dégager de véritables différences. Toutefois, les trois indices retenus tendent à être pertinents pour comparer et distinguer les profils linguistiques des enfants. En effet, l'analyse du discours d'Emma, enfant présentant un trouble développemental du langage d'un âge supérieur à celui des enfants tout-venant de 7 ans, met en évidence des différences nettes quant à la complexité syntaxique et discursive de son discours malgré un taux de participation verbale proche de la moyenne des groupes des 7 ans. Cette possibilité de différencier les enfants avec ou sans trouble développemental du langage devra être confirmée par l'analyse du discours d'un nombre plus important d'enfants présentant un TDL.

CONCLUSION

La situation de jeu libre permet d'analyser de manière globale la façon dont un enfant âgé entre 4 ans et demi et 7 ans et demi s'exprime et interagit avec un de ses parents. Même s'il est difficile d'apprécier une différence comportementale entre les trois groupes d'âge d'enfants tout-venant, il est possible de mettre en évidence des différences de profils linguistiques (avec ou sans TDL). La situation de jeu est particulièrement appropriée pour analyser le langage des enfants car c'est une activité dans laquelle les enfants ont une réelle expertise, participent aux échanges et montrent leur capacité à interagir avec l'autre et à se faire comprendre, y compris en cas de troubles langagiers.

Plusieurs limites sont toutefois à noter. Premièrement, au vu de la variabilité interindividuelle observée dans cette activité de jeu libre, la population de notre étude n'est pas assez importante et ce travail devra être réalisé sur un nombre plus important d'enfants. Deuxièmement, comme déjà indiqué, nous avons souhaité explorer ces données par des indices relativement larges qui ne rendent pas compte de manière fine des comportements linguistiques des enfants, y compris sur d'autres niveaux linguistiques. Troisièmement, les résultats obtenus doivent également être confrontés à ceux issus des analyses du récit d'expériences personnelles (da Silva Genest & Le Mené Guigourès, 2018) qui est la deuxième situation spontanée observée dans le cadre du projet.

Enfin, malgré la pertinence de l'analyse du langage spontané et tout particulièrement de la situation de jeu, c'est une pratique difficile à mener, chronophage et qui requiert une expertise (Rondal, 2003). L'investissement demandé pour ce type d'analyse est peu compatible avec une activité clinique. De ce fait, la recherche se doit de trouver les moyens nécessaires pour aider les professionnels de santé à s'engager dans cette voie notamment en proposant des aides techniques (analyses automatiques, aide à la formation, etc.) et des outils adaptés aux besoins et aux contraintes des professionnels (da Silva Genest et al., 2023).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAMBERG, M. 1985. *The acquisition of narrative: Learning to use language*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BERNSTEIN RATNER, N., MACWHINNEY, B. 2016. "Your Laptop to the Rescue: Using the Child Language Data Exchange System Archive and CLAN Utilities to Improve Child Language Sample Analysis", *Seminars in Speech and Language*, vol. 37(2), pp. 74- 84.
- CASBY, M. W. 2011. "An examination of the relationship of sample size and mean length of utterance for children with developmental language impairment", *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 27(3), pp. 286- 293.

- COQUET, F., FERRAND, P., ROUSTIT J. 2010. *Batterie EVALO BB-Évaluation du développement du Langage Oral chez l'enfant de moins de 36 mois*, Isbergues, Ortho Edition.
- COSTANZA-SMITH, A. 2010. "The Clinical Utility of Language Samples", *Perspectives on Language Learning and Education*, vol. 17(1), pp. 9- 15.
- DA SILVA, C., REZZONICO, S., CORLATEANU, C., GENDRE, S. INGOLD, J. 2012. « Influence de la situation sur les interactions mère-enfant dysphasique et mère-enfant tout-venant », *Corela* [En ligne].
- DA SILVA GENEST, C., MASSON, C. 2017. « Apport de la linguistique de corpus à l'étude des situations cliniques : utilisation de ressources écologiques pour évaluer les pratiques professionnelles », *Studii de lingvistică*, vol. 7, pp. 89-112.
- DA SILVA GENEST, C., LE MENE-GUIGOURES, M. 2018. « Analyser un discours semi-spontané en vue d'évaluer les compétences morphosyntaxiques et discursives d'enfants à développement typique et atypique : étude exploratoire autour des récits d'expériences personnelles », Journée d'étude « Évaluation des pratiques langagières : des contextes familiaux aux contextes cliniques », Nancy, 18 octobre 2018.
- DA SILVA, C., LIEGEOIS, L., MASSON, C., BENZITOUN, C., LE MENE, M. 2023. « Création d'un référentiel lexical à partir des productions verbales d'enfants à développement typique et atypique en situation de jeu », *11e Journée de Linguistique de Corpus*, Grenoble, 5 juillet 2023.
- DE WECK, G. 2003. « Pratiques langagières, contexte d'interaction et genres de discours en logopédie/orthophonie », *TRANEL*, vol. 38/39, pp. 25- 48.
- DE WECK, G., RODI, M. 2005. « Évaluation des capacités pragmatiques et discursives », Bernadette PIERART, *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer ?*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 195- 212.
- GALLAGHER, J. F., HOOVER, J. R. 2020. "Measure What You Treat: Using Language Sample Analysis for Grammatical Outcome Measures in Children With Developmental Language Disorder", *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, vol. 5(2), pp. 350- 363.
- GUO, L. Y., EISENBERG, S. 2015. "Sample length affects the reliability of language sample measures in 3-year-olds: Evidence from parent-elicited conversational samples", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 46(2), pp. 141- 153.
- GUO, L. Y., SCHNEIDER, P. 2016. "Differentiating School-Aged Children With and Without Language Impairment Using Tense and Grammaticality Measures From a Narrative Task", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 59(2), pp. 317- 329.
- HILAIRE-DEBOVE, G., KERN, S. 2013. « Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage », *ANAE*, vol. 124, pp. 306- 315.
- IMGRUND, C. M., LOEB, D. F., BARLOW, S. M. 2019. "Expressive Language in Preschoolers Born Preterm: Results of Language Sample Analysis and Standardized Assessment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 62(4), pp. 884- 895.
- KERN, S. 1997. *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- KERN, S. 2000. "Junction and segmentation in French children's narrative", *Psychology of Language and Communication*, vol. 4(1), pp. 47-63.
- KLATTE, I. S., HEUGTEN, V. V., ZWITSERLOOD, R., GERRITS, E. 2022. "Language Sample Analysis in Clinical Practice: Speech-Language Pathologists' Barriers,

- Facilitators, and Needs”, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 53(1), pp. 1- 16.
- MACWHINNEY, B. 2000. *The CHILDES project. Tools for analyzing talk: Transcription format and programs*, Vol. 1 (3rd ed.), Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MACWHINNEY, B., FROMM, D. 2016. “Child Language Data Exchange System Tools for Clinical Analysis”, *Seminars in Speech and Language*, vol. 37(2), pp. 63- 73.
- MILLER, J., IGLESIAS, A. 2015. *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)*, Version 16 [Computer software] [SALT Software, LLC.].
- OWENS, R. E., PAVELKO, S. L. 2017. “Relationships Among Conversational Language Samples and Norm-Referenced Test Scores”, *Clinical Archives of Communication Disorders*, vol. 2(1), pp. 43- 50.
- PARISSE, C., LE NORMAND, M. T. 2007. « Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l’enfant de 2 à 4 ans », *Glossa*, vol. 97, pp. 10- 30.
- PAVELKO, S. L., OWENS, R. E., IRELAND, M., HAHS-VAUGHN, D. L. 2016. “Use of Language Sample Analysis by School-Based SLPs: Results of a Nationwide Survey”, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 47(3), pp. 246- 258.
- RODI, M. 2017. « Les interactions du quotidien comme ressources pour l’évaluation des capacités langagières », *Glossa*, vol. 120, pp. 75- 98.
- RONDAL, J. A. 2003. *L’évaluation du langage*, Bruxelles, Mardaga.
- VENEZIANO, E. 2010. « Jeu et langage en développement : Entre fonction sémiotique et théorie de l’esprit », *Rééducation orthophonique*, vol. 244, pp. 35- 51.
- WESTERVELD, M. F., CLAESSEN, M. 2014. “Clinician survey of language sampling practices in Australia”, *International Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 16(3), pp. 242- 249.
- WILDER, A., REDMOND, S. M. 2022. “The Reliability of Short Conversational Language Sample Measures in Children With and Without Developmental Language Disorder”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 65(5), pp. 1939- 1955.

Annexes - Conventions de transcription (extrait)

Les lignes principales sont symbolisées par un astérisque (ex. *CHI) et contiennent la transcription orthographique des énoncés pour lesquels les marqueurs ci-dessous sont notés :

yyy	segment incompréhensible mais audible	[//]	reprise avec reformulation
(.)	pause	(r)ouge	élision de phonème ou de syllabe
[/]	répétition	+...	énoncé inachevé

Les lignes secondaires sont quant à elles symbolisées par un %, et peuvent, selon leur nature, contenir des informations phonétiques (%pho), des descriptions des actions des participants (%act) ou encore des commentaires sur la situation (%sit).