



**HAL**  
open science

# Evaluer les compétences syntaxiques des enfants et des adolescents dysphasiques à l'oral : Quand et pourquoi utiliser la narration ?

Lucie Broc, Thierry Olive, Josie Bernicot

## ► To cite this version:

Lucie Broc, Thierry Olive, Josie Bernicot. Evaluer les compétences syntaxiques des enfants et des adolescents dysphasiques à l'oral : Quand et pourquoi utiliser la narration?. SHS Web of Conferences, 2016, Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016, 27, 10.1051/shsconf/20162710002 . hal-01950216

**HAL Id: hal-01950216**

**<https://hal.science/hal-01950216>**

Submitted on 25 May 2020

**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.

# Évaluer les compétences syntaxiques des enfants et des adolescents dysphasiques à l'oral :

## Quand et pourquoi utiliser la narration ?

Lucie Broc, Thierry Olive, & Josie Bernicot  
Université de Poitiers & CNRS, lucie.broc@univ-poitiers.fr

**Résumé.** Le but général de l'étude est de montrer que pour évaluer les compétences syntaxiques orales des enfants et des adolescents dysphasiques l'utilisation d'épreuves standardisées, telle la répétition d'énoncés, n'est peut-être pas la plus pertinente une fois que le diagnostic de dysphasie a été posé. En effet Broc et al. (2013) ont montré qu'à l'écrit les performances en orthographe lexicale variaient en fonction de la tâche de production langagière proposée : elles sont meilleures en narration d'un événement personnel qu'en dictée de mots, particulièrement à l'adolescence. L'objectif de cette recherche est de montrer dans quelle mesure l'utilisation de narrations d'événements personnels permet de mettre en évidence l'évolution des performances syntaxiques orales des enfants et adolescents dysphasiques avec l'âge. Les performances syntaxiques ont été évaluées à travers une tâche de répétition d'énoncés et une narration d'un événement personnel. Deux groupes de participants dysphasiques (7-11 ans et 12-18 ans) ont été comparés à deux groupes de participants typiques appariés sur l'âge chronologique, le genre et le niveau socio-économique des parents. Les résultats obtenus montrent que les participants dysphasiques produisent moins d'erreurs de syntaxe par proposition en situation de la narration d'événement personnel qu'en situation de répétition d'énoncés de 7 à 18 ans. A l'adolescence, entre 12 et 18 ans en narration d'un événement personnel il n'existe plus de différence entre les participants dysphasiques et typiques en ce qui concerne les performances syntaxiques à l'oral. Ces résultats mettent en avant que si l'utilisation de la tâche de répétition d'énoncés est la tâche la plus sensible et spécifique au diagnostic de dysphasie en langue française (Leclercq, Quémart, Magis & Maillart, 2014) comme en langue anglaise (Conti-Ramsden, Botting & Faragher, 2001), la narration d'un événement personnel permet de mesurer plus finement l'évolution avec l'âge des performances syntaxiques orales chez les participants dysphasiques.

**Abstract.** The main aim of this study is to show that assessment of syntactic skills in oral language of children and adolescents with specific language impairment the use of standardized tasks (as the sentence repetition) is not necessarily the best choice. Broc et al. (2013) have indeed shown that in written language the lexical spelling performance varied with the language production task: SLI participants made less spelling errors with a narrative of a personal event than with a word dictation task, this was particularly true with in adolescents. The goal of this research is to show how the use of narrative of personal event allows to highlight the changes with age of oral syntactic skills of children and adolescents with specific language impairment. Syntactic performance was assessed both with a sentence repetition task and with a narrative of a personal event. Two groups of SLI participants (7-11 years old and 12-18 years old) were compared with two groups of typically developing participants matched on chronological age, gender and the socio-economic status of their parents. The results show that SLI children and adolescents made less syntactic errors by proposition when producing a narrative than with the sentence repetition task. Furthermore, SLI and TD adolescent did not differ when producing a narrative of a personal event. In conclusion, the use of sentence repetition task appears to be more sensitive and specific for diagnosing specific language impairment in French (Leclercq, Quémart, Magis & Maillart, 2014) as in English (Conti-Ramsden, Botting & Faragher, 2001). In addition, the narrative of a personal event allows assessing changes with age of the oral syntactic skills in children and adolescents with specific language impairment.

## 1. Introduction

Les enfants et adolescents dysphasiques présentent par définition un trouble du développement dans lequel leurs capacités à utiliser le langage oral sont nettement inférieures à celles d'enfants du même âge et possédant des capacités intellectuelles équivalentes (leur quotient intellectuel performances est supérieur ou égal à 80 au WISC III de Wechsler, 1996). Leclercq et Maillart (2014) soulignent que le tableau clinique de la dysphasie revêt trois caractéristiques spécifiques : 1/ le trouble entrave le développement du langage dès les premières années 2/ ce trouble langagier est spécifique c'est-à-dire qu'il est prédominant par rapport aux autres domaines en développement notamment cognitif, et 3/ il est sévère c'est-à-dire qu'il freine les autres activités de l'enfant tant dans la sphère privée que la sphère sociale, notamment scolaire.

L'évaluation du langage oral des enfants pour qui l'on suspecte une dysphasie est réalisée par des orthophonistes dans les Centres Référents des Troubles du Langage, à l'aide de batteries de tests standardisés. Leclercq, Quémart, Magis et Maillart (2014) ont montré que le test prédictif au diagnostic de dysphasie est la répétition d'énoncés parce qu'elle est sensible et spécifique : sensible parce qu'elle permet de mettre en avant l'existence d'une dysphasie lorsqu'elle existe et spécifique parce qu'elle permet d'écarter l'existence d'une dysphasie lorsqu'elle n'existe pas, notamment dans les situations de retard de langage. Conti-Ramsden, Botting et Faragher (2001) ont montré qu'en langue anglaise c'est également la répétition d'énoncés qui a la meilleure valeur prédictive au diagnostic de dysphasie.

La répétition d'énoncés fait partie de quatre batteries d'évaluation : en langue française, la N-EEL de Chevrie-Muller et Plazza (2001), le L2MA de Chevrie-Muller, Simon et Fournier (1997) et la batterie d'Evaluation du Langage Oral (ELO) de Khomsi (2001) ; en langue anglaise le Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4) de Semel, Wiig et Secord (2003). Cette épreuve a été majoritairement utilisée dans les recherches portant sur les performances morphosyntaxiques des enfants et adolescents dysphasiques et a permis de mettre en évidence qu'ils produisent plus d'erreurs que les participants typiques et ce quels que soit leur âges : pendant l'enfance (Frizelle & Fletcher, 2014 ; Redmond, 2005 ; Stokes, Wong, Fletcher, & Leonard, 2006), à l'adolescence (Riches, Loucas, Baird, Charman, & Simonoff, 2010) et même à l'âge adulte (Poll, Betz, & Miller, 2010). Or, des résultats obtenus par Broc, Bernicot, Olive, Favart, Reilly, Quémart et Uzé (2013) en langage écrit montrent que l'utilisation de tâche standardisée pour évaluer le langage des enfants et des adolescents dysphasiques n'est pas forcément la plus pertinente. En effet, ces auteurs ont montré que les performances en orthographe lexicale des enfants et adolescents dysphasiques sont meilleures en narration d'un événement personnel qu'en dictée de mots isolés et qu'à 12-18 ans les participants dysphasiques et typiques ne diffèrent pas en narration d'un événement personnel.

Dans l'étude présentée ici, nous avons comparé les performances syntaxiques à l'oral d'enfants et adolescents dysphasiques de 7 à 18 ans scolarisés en milieu ordinaire, dans une tâche standardisée et dans une narration d'un événement personnel, en nous inspirant des travaux réalisés à l'écrit par Broc et al. (2013). Nous avons proposé deux tâches de production langagières visant à évaluer les performances syntaxiques : une tâche de répétition d'énoncés et une tâche de narration d'un événement personnel à un interlocuteur qui ne le connaissait pas et qui en avait besoin. Nous avons fait l'hypothèse que la situation de narration d'un événement personnel pousserait les participants dysphasiques à respecter le principe de

coopération de Grice (1979), notamment la maxime de manière « soyez clair » pour maximiser leurs chances d'être compris et assurer une bonne communication. Dans ce cadre, le respect de la syntaxe, par exemple le respect de l'ordre sujet-verbe-objet lorsqu'il assure une compréhension correcte de l'énoncé, devrait être un des éléments structuraux qui leur permettrait de maximiser leurs chances d'être compris par leur interlocuteur et donc d'assurer une communication satisfaisante.

## 2. Méthode

### 2.1. Participants

Vingt-quatre participants dysphasiques (17 garçons - 7 filles) de langue maternelle française ont participé à cette étude. Tous ces participants dysphasiques présentaient un tableau clinique commun à savoir un trouble du langage oral en production mis en évidence par des résultats inférieurs à au moins  $-2\sigma$  à la moyenne dans deux batteries d'évaluation du langage (cf. Tableau 1 ci-dessous pour une présentation des tests utilisés) et une absence de trouble cognitif mis en évidence par un Quotient Intellectuel Performance supérieur ou égal à 80 à l'échelle d'intelligence pour enfants - 3<sup>ème</sup> édition (*WISC III*, Wechsler, 1996). Le trouble du langage observé chez ces participants était exclusif puisqu'ils ne souffraient pas, par ailleurs, de trouble neurologique, sensoriel, relationnel ou d'une carence éducative. Le diagnostic de dysphasie répondait alors aux critères du « Trouble de l'acquisition du langage de type expressif » (F80.1) tel qu'il est défini dans la classification CIM-10 de l'Organisation Mondiale de la Santé des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent (OMS, 2001).

Tableau 1 : Présentation des batteries d'évaluation du langage utilisées au CRTL du département dans le cadre de bilans diagnostique

Nom de la batterie d'évaluation	Références	Etalonnage
<i>BILO-2</i> (Bilan Informatisé du Langage Oral cycle 2)	Khomsi, Khomsi & Pasquet (2007)	5 - 7 ans
<i>N-EEL</i> (Nouvelles Epreuves pour d'Examen du Langage)	Chevrie-Muller & Piazza (2001)	4 - 9 ans
<i>BILO-3C</i> (Bilan Informatisé du Langage Oral cycle 3 et collège)	Khomsi, Khomsi & Pasquet (2007)	7 - 16 ans
<i>L2MA</i> (Langage Oral et Ecrit, Mémoire, Attention)	Chevrie-Muller, Simon & Fournier (1997)	8 - 11 ans

Les participants dysphasiques ont été appariés à quarante-huit participants typiques (34 garçons – 14 filles : deux participants contrôles pour un participant dysphasique) ne présentant aucun trouble langagier et cognitif, sur l'âge chronologique, le genre et le niveau socio-économique de leurs parents. Nous n'avons pas constitué de groupe contrôle apparié au niveau langagier des enfants et adolescents dysphasiques car le protocole de recherche complet comprenait des tâches de production écrite que des enfants plus jeunes n'auraient pas pu réaliser.

Tous les participants, dysphasiques et typiques étaient scolarisés en milieu ordinaire et dans leur classe d'âge au moment de la recherche. Chaque groupe a été réparti en deux sous-groupes, un groupe d'enfants de 7 à 11 ans dans lequel les participants étaient scolarisés en école élémentaire et un groupe d'adolescents de 12 à 18 ans dans lequel les adolescents étaient scolarisés en collège et en lycée (cf. Tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2 - Age moyen, effectif et répartition des participants dans les quatre sous-groupes.

Groupe	Sous-groupe	Effectif	Age moyen	Ecart-type	Répartition
Dysphasique	Enfant	12	8,94	1,12	10 garçons / 2 filles
	Adolescent	12	14,33	1,77	7 garçons / 5 filles
Typique	Enfant	24	8,85	1,07	20 garçons / 4 filles
	Adolescent	24	14,05	1,41	14 garçons / 10 filles

## 2.2. Procédure

Les passations se sont déroulées individuellement au sein des établissements scolaires pour les participants typiques et au Centre Référent des Troubles du Langage du département pour les participants dysphasiques. Les tâches d'évaluation du langage oral faisaient partie d'un protocole plus large comprenant des tâches d'évaluation du langage écrit et des tâches mnésiques. Pour éviter que les énoncés de la tâche de répétition aient une influence sur ceux produits dans la narration, l'ordre de passation a toujours été le même : la narration d'un évènement personnel puis la répétition d'énoncés.

### 2.2.1. La narration

La tâche de narration proposée est inspirée des travaux de Berman (2005 ; Berman & Verhoeven, 2002 ; Berman, Ragnarsdóttir, & Strömqvist, 2002). Cette tâche met en œuvre des capacités d'organisation d'un récit et évalue la capacité à raconter un évènement personnel à une personne qui ne le connaît pas mais qui en a besoin. Pour introduire la tâche aux participants, l'expérimentatrice expliquait :

*« Je suis étudiante à l'université et j'ai un travail à faire. Pour ce travail, j'ai besoin de recueillir des histoires sur des situations de conflits en milieu scolaire. J'ai déjà récolté un certain nombre d'histoires, mais il m'en manque quelques-unes. Est-ce que tu pourrais m'aider ? Pour le moment, je recherche des histoires racontant des situations de vol ou de bagarre à l'école/au collège/au lycée (varie selon le niveau scolaire du participant). Je pense que tu as déjà rencontré une situation de vol ou de bagarre à l'école /au collège/ au lycée. Est-ce que tu pourrais me raconter cette histoire ? J'aimerais que tu la racontes et qu'elle soit la plus complète possible pour que je comprenne vraiment ce qui s'est passé. Dès que tu es prêt tu peux commencer. ».*

Les participants disposaient de 15 minutes pour raconter à l'expérimentatrice l'évènement qu'ils avaient choisi et ils étaient enregistrés sur un dictaphone numérique. Dans les cas où le participant disait « je ne sais pas quoi raconter » où s'il ne trouvait pas d'histoire en lien avec le thème, l'expérimentatrice lui disait « si tu n'as pas vécu de bagarre / de vol à l'école, peut être que tu connais quand même une autre histoire de bagarre / de vol ? Est-ce que tu peux me raconter cette histoire ? ». Une fois que le participant avait commencé, l'expérimentatrice ne faisait pas de relance qui puisse influencer le déroulement de la narration. Elle encourageait simplement la narration par une attitude bienveillante, des hochements de tête, des onomatopées ou des questions qui amenaient le participant à répéter ou à préciser ce qu'il venait de dire.

### 2.2.2. La répétition d'énoncés

La tâche de répétition d'énoncés qui a été proposée aux participants de la recherche est issue de l'ELO (Khomsi, 2001). Notre choix s'est porté sur cette tâche car tous les participants avaient déjà passé dans le cadre de leur bilan diagnostique au CRTL les deux autres tâches de répétition qui existent en langue française à savoir la *N-EEL* de Chevrie-Muller et Piazza (2001) pour les enfants de 4 à 8 ans et le *L2MA* de Chevrie-Muller, Simon et Fournier (1997) pour les enfants de 7 à 12 ans. La répétition d'énoncés évalue les compétences syntaxiques orales des enfants de 3 à 6 ans. Elle consiste à répéter 15 énoncés de difficulté syntaxique croissante. La consigne qui était donnée par l'expérimentatrice à chaque participant avant de commencer la tâche était la suivante « je voudrais que tu répètes après moi exactement ce que je vais te dire. Est-ce que tu as bien compris ? ». Puis la tâche commençait et durait environ cinq minutes. L'expérimentatrice lisait à voix haute les énoncés et notait les éventuelles répétitions erronées des participants (pour une consultation des énoncés de la tâche de répétition se reporter au cahier de passation

de l'ELO<sup>®</sup> de Khomsi, 2001). Le tableau 3 ci-dessous présente quelques exemples d'énoncés de la tâche de répétition d'énoncés de difficulté syntaxique croissante issue de l'ELO (Khomsi, 2001).

## 2.3. Transcription des narrations et découpage en propositions

### 2.3.1. Transcription

La transcription des narrations a été réalisée en deux temps. Dans un premier temps nous avons retranscrit les narrations de façon exhaustive (cf. Exemple 1 ci-dessous).

Exemple 1 - Transcription exhaustive de la narration orale de F. (8 ; 1) ; enfant dysphasique

F1: <i>Tom a joué Alexy</i>	Expé1: <i>hum</i>
F2: <i>et Tom il a triché</i>	Expé2: <i>il a triché</i>
F3: <i>euh pour la médaille à Kevin</i>	Expé3: <i>pour la quoi?</i>
F4: <i>pour la médaille</i>	Expé4: <i>oui</i>
F5: <i>et puis euh et puis après on a c'est Nathan qu'a joué pour Kevin et après Nathan il a gagné la médaille à Tom</i>	Expé5: <i>il a quoi?</i>
F6: <i>il a gagné</i>	Expé6: <i>ah</i>
F7: <i>la médaille</i>	Expé7: <i>Hum</i>
F8: <i>et puis après on est rentré à l'école</i>	

Dans un second temps, nous avons supprimé les mots qui ne faisaient pas partie de l'évènement raconté en tant que tel. Il s'agissait d'une part des interventions de l'expérimentatrice et d'autre part des productions du narrateur en lien avec la construction de son discours:

- Les onomatopées (« *mmm* », « *heu* », « *ben* », « *ah* ») qui ont pour fonction d'ouvrir ou de fermer des unités syntaxiques.
- Les répétitions (« *le le le le garçon* ») qui sont la manifestation fréquente d'un manque du mot dans la dysphasie. Les répétitions ont été enlevées car elles auraient considérablement augmentées la longueur des narrations de certains participants dysphasiques.
- Les hésitations (« *parce, parce qu'il, parce qu'il* ») qui sont la manifestation de la planification du discours.
- Les mots introductifs qui ne marquaient pas une liaison et que le narrateur s'était adressé à lui-même (« *comment dire* »).

L'exemple 2 ci-dessous présente la narration de F (8 ; 1) telle qu'elle a été utilisée pour les analyses.

Exemple 2 - Narration orale de F. (8 ; 1) ; enfant dysphasique

*« Tom a joué Alexy et Tom il a triché pour la médaille à Kevin et puis après on a c'est Nathan qu'a joué pour Kevin et après Nathan il a gagné la médaille à Tom et puis après on est rentré à l'école »*

Pour comparer les performances des participants en narration orale et en répétition d'énoncés, les narrations ont été découpées en proposition.

### 2.3.2. Découpage des narrations en propositions

Le découpage des narrations en propositions a été réalisé en considérant comme proposition tout énoncé qui comprenait un verbe conjugué ou un verbe à l'infinitif (cf. Exemple 3 ci-dessous).

Exemple 3 - Découpage de la narration orale de F. (8 ; 1) ; enfant dysphasique

« / Tom a joué Alexy / et Tom il a triché / pour [gagner : ellipse du verbe :] la médaille à Kevin / et puis après on a / c'est Nathan / qu'a joué pour Kevin / et après Nathan il a gagné la médaille à Tom / et puis après on est rentré à l'école / » 8 propositions.

### 3. Codage des erreurs

Nous avons fait le choix de présenter ici le codage des erreurs de syntaxe uniquement. Les erreurs morphologiques, très présentes dans la dysphasie en langue française ont fait l'objet d'analyses séparées qui ne sont pas présentées dans ce travail.

Nous avons relevés plusieurs types d'erreurs dans les productions orales des participants. Dans la tâche de répétition d'énoncés issue de l'ELO (Khomsî, 2001), deux types d'erreurs de syntaxe ont été relevées (cf. Tableau 4 pour des exemples) : l'ajout et l'omission d'un ou plusieurs mots. Lorsque le participant répétait correctement l'énoncé l'expérimentatrice notait 0 (pour « répétition identique »). Lorsque le participant répétait l'énoncé en modifiant la syntaxe l'expérimentatrice notait 1 (pour « modification de la syntaxe »).

En situation de narration communicative orale, deux autres types d'erreurs syntaxiques ont été relevés en plus (cf. Tableau 4 pour des exemples) :

- Le non-respect de l'ordre des mots. Il s'agit de productions dans lesquelles le non-respect de l'ordre des mots dans l'énoncé est tel que ce dernier est incompréhensible.
- Le remplacement d'un mot par un autre. Il s'agit de productions dans lesquelles le remplacement d'un mot par un autre a provoqué une incompréhension.

Tableau 4 - Exemples d'erreurs de syntaxe produites.

Catégorie des erreurs	Exemples de répétition d'énoncés avec modification de la syntaxe	Enoncés syntaxiquement corrects
En répétition d'énoncés		
Ajout d'un mot	« les enfants <b>qui</b> sont dans le train »	Les enfants sont dans le train
Oubli d'un mot	« les images que tu ( ) vues sont belles »	Les images que tu as vues sont belles
En narration		
Ajout d'un mot	« et après <b>on</b> l'en a il essayait de la retrouver »	« et après y'en a un il essayait de la retrouver »
Oubli d'un mot	« et ils sont bagarrés après »	« et ils <b>se</b> sont bagarrés après »
Non-respect de l'organisation syntaxique de la proposition	« et si <b>en y</b> avait un <b>petit tout</b> »	« et <b>il v en</b> avait un <b>tout petit</b> »
Remplacement d'un mot par un autre	« et <b>si</b> jou »	« et <b>qui</b> joue »

La variable « nombre de propositions » a permis de mesurer la longueur des narrations. Ensuite, les erreurs de syntaxe ont été relevées. L'unité d'analyse est la proposition. Les résultats présentés ici rapportent le nombre d'erreurs de syntaxe produites par proposition en répétition d'énoncés et en narration. Dans un premier temps nous présenterons la comparaison du nombre d'erreurs produites par proposition en répétition d'énoncés et en narration. Dans un second temps nous présenterons en détail le nombre d'erreurs de syntaxe produit par proposition dans chacune des deux tâches.

## 4. Résultats

Les variables dépendantes ont été traitées avec des ANOVAs. Les résultats sont considérés comme significatifs au seuil .05. Sur les figures, les barres d'erreurs représentent les écarts-types.

### 4.1. Longueur des narrations

Le nombre de propositions a été traité à l'aide d'une analyse de variance à deux facteurs (2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (enfants vs adolescents) comme facteur inter-sujets. L'analyse révèle un effet significatif du groupe,  $F(1, 68) = 9,45, p < .05, \eta^2 = .12$ . Le nombre de propositions est moins important dans les narrations des participants dysphasiques ( $M = 12,96 ; SD = 10,72$ ) que dans celles des participants typiques ( $M = 21,38 ; SD = 11,50$ ). L'analyse révèle, de plus, un effet significatif de l'âge,  $F(1, 68) = 5,28, p < .05, \eta^2 = .07$ . Le nombre de propositions est moins important dans les narrations des enfants ( $M = 14,02 ; SD = 9,56$ ) que dans celles des adolescents ( $M = 20,31 ; SD = 13,19$ ). Enfin l'analyse ne révèle pas d'interaction groupe x âge,  $F(1, 68) < 1$  (cf. Figure 1).

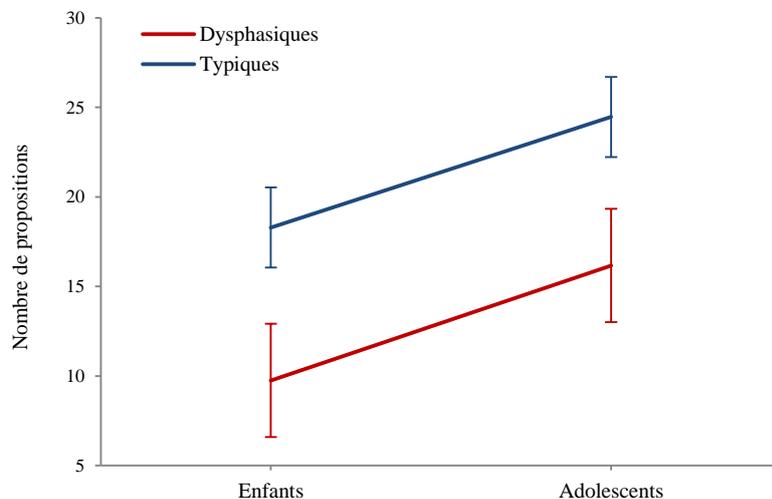


Figure 1. Nombre de propositions produites dans les narrations en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et de leur âge (enfants vs adolescents).

### 4.2. Nombre d'erreurs de syntaxe en répétition d'énoncés et en narration

L'analyse a comparé le nombre d'erreurs de syntaxe produites par propositions par les participants dysphasiques et typiques, enfants et adolescents, dans les tâches de répétition d'énoncés et de narration. Le nombre d'erreurs de syntaxe par proposition a été traité à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs (2 x 2 x 2) avec le groupe de participants (dysphasiques vs typiques) et l'âge des participants (enfants vs adolescents) comme facteurs inter-sujets et le type de tâche (répétition d'énoncés vs narration) comme facteur intra-sujet.

L'effet du groupe est significatif,  $F(1, 68) = 38,44,26, p < .05, \eta^2 = .36$ . Les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs de syntaxe ( $M = 2,19 ; SD = 2,99$ ) que les participants typiques ( $M = 0,14 ; SD = 0,58$ ). L'effet de l'âge est également significatif,  $F(1, 68) = 14,64, p < .05, \eta^2 = .18$ . Les enfants produisent plus d'erreurs de syntaxique ( $M = 1,80 ; SD = 2,66$ ) que les adolescents ( $M = 0,53 ; SD = 0,89$ ). De plus, l'interaction groupe x âge est significative,  $F(1, 68) = 10,12, p < .05, \eta^2 = .13$ . La différence entre le nombre d'erreurs de syntaxe produites par les participants dysphasiques et les participants typiques est plus importante chez les enfants que chez les adolescents (cf. Figure 2).

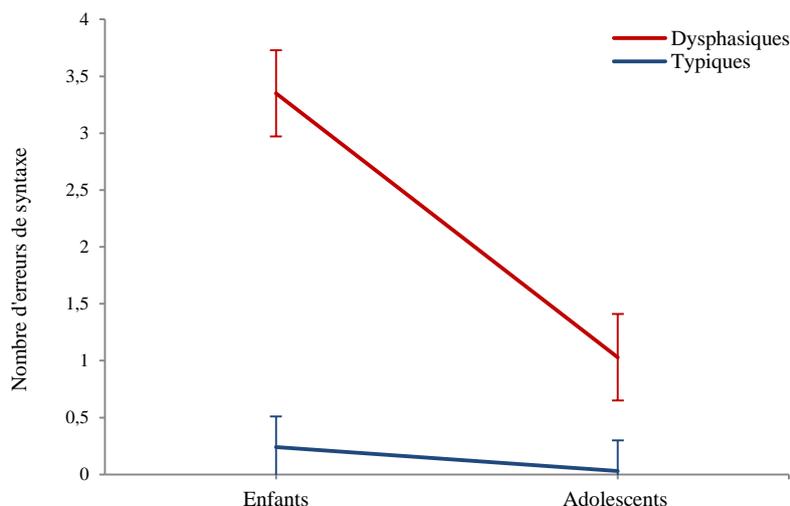


Figure 2 : Nombre d'erreurs de syntaxe en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques), de leur âge (enfants vs adolescents).

L'effet de la tâche de production orale est également significatif,  $F(1, 68) = 47,11, p < .05, \eta^2 = .41$ . Les participants produisent plus d'erreurs de syntaxe dans la tâche de répétition d'énoncés ( $M = 1,77$ ;  $SD = 3,43$ ) que dans la narration ( $M = 0,55$ ;  $SD = 1,98$ ). De plus, les interactions type de tâche x groupe ( $F(1, 68) = 31,27, p < .05, \eta^2 = .31$ ), type de tâche x âge ( $F(1, 68) = 17,19, p < .05, \eta^2 = .20$ ) et type de tâche x groupe x âge ( $F(1, 68) = 8,98, p < .05, \eta^2 = .12$ ) sont également significatives. Les performances syntaxiques varient donc avec le type de tâche, le groupe et l'âge des participants<sup>1</sup> (cf. Figure 3).

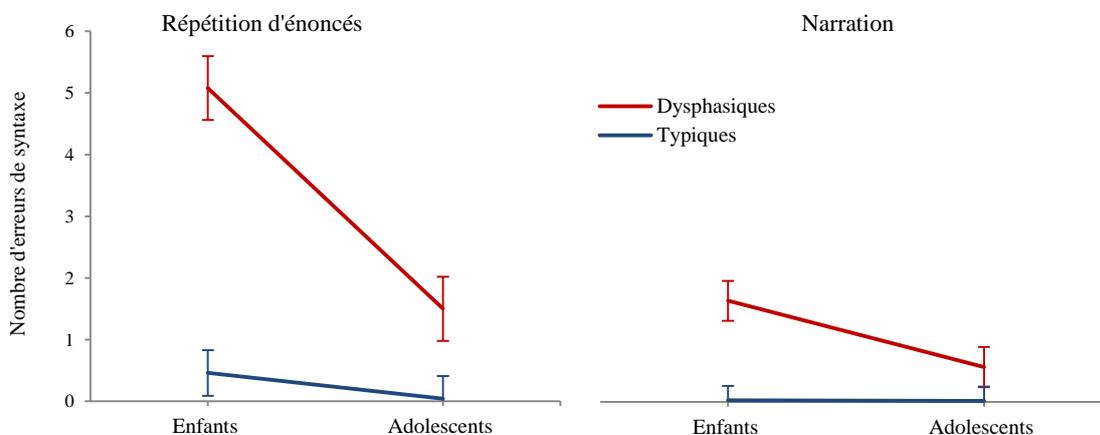


Figure 3 : Nombre d'erreurs de syntaxe en fonction du groupe de participants (dysphasiques vs typiques), de leur âge (enfants vs adolescents) et de la tâche de production orale.

L'interaction type de tâche x groupe x âge, a été analysée avec des comparaisons planifiées. En répétition d'énoncés, les comparaisons planifiées montrent une différence significative entre les dysphasiques et les typiques à 7-11 ans ( $F(1, 68) = 52,22, p < .05$ ) (respectivement  $M = 5,08$ ;  $SD = 3,87$  chez les dysphasiques et  $M = 0,46$ ;  $SD = 1,10$  chez les typiques) et à 12-18 ans ( $F(1, 68) = 5,19, p < .05$ ) (respectivement  $M = 1,50$ ;  $SD = 1,62$  chez les dysphasiques et  $M = 0,04$ ;  $SD = 0,20$  chez les typiques). En narration, les comparaisons planifiées montrent une différence significative entre les dysphasiques et les typiques à 7-11 ans ( $F(1, 68) = 16,40, p < .05$ ) (respectivement  $M = 0,61$ ;  $SD = 0,86$  chez les dysphasiques et  $M = 0,03$ ;  $SD = 0,04$  chez les typiques) mais plus à 12-18 ans ( $F(1, 68) = 1,90, p = 0,17$ )

(respectivement  $M = 0,56$  ;  $SD = 0,65$  chez les dysphasiques et  $M = 0,02$  ;  $SD = 0,04$  chez les typiques). Ces résultats montrent que la différence de performance entre les dysphasiques et les typiques (plus d'erreurs chez les dysphasiques que chez les typiques) est moins importante en situation de narration communicative qu'en situation de répétition d'énoncés chez les enfants comme chez les adolescents.

En répétition d'énoncés, les enfants dysphasiques ont produit en moyenne trois erreurs de syntaxe alors que les enfants typiques ont produit en moyenne une erreur de syntaxe. A l'adolescence, les participants dysphasiques ont produit en moyenne une erreur de syntaxe alors que les participants typiques ont produit en moyenne moins d'une erreur de syntaxe. En narration communicative, les enfants dysphasiques ont produit une erreur de syntaxe toutes les deux propositions et les enfants typiques une erreur de syntaxe toutes les trente propositions. A l'adolescence il n'y a plus de différence entre les participants dysphasiques et typiques ; tous produisent une erreur de syntaxe toutes les cinquante propositions en narration.

## 5. Conclusion

Si l'on considère les performances syntaxiques orales dans leur globalité (en répétition d'énoncés et en narration d'un évènement personnel), la recherche menée montre que les participants dysphasiques produisent plus d'erreurs que les participants typiques et que la différence entre les deux groupes de participants est moins importante à l'adolescence que pendant l'enfance : ainsi, le nombre d'erreurs de syntaxe produites par les participants dysphasiques diminue fortement avec l'âge. Néanmoins, ce résultat global cache une réalité plus complexe si l'on observe les performances des participants en fonction de la tâche de production.

En effet, les résultats des recherches déjà réalisées sur les performances morphosyntaxiques nous permettaient de prédire que les performances des participants dysphasiques allaient être inférieures aux performances des participants typiques et ce quel que soit leur âge. En effet la tâche de répétition d'énoncés est reconnue pour être la tâche la plus prédictive au diagnostic de dysphasie, parce qu'elle est sensible et spécifique. L'utilisation de la tâche de répétition d'énoncés est donc pertinente en situation d'évaluation des performances morphosyntaxiques en vue de poser un diagnostic clinique de dysphasie. Or, on peut se demander si l'utilisation de cette tâche reste la plus pertinente lorsque l'on souhaite évaluer le développement des performances syntaxiques avec l'âge de participants dysphasiques qui sont par ailleurs scolarisés en milieu ordinaire, dans leurs classes d'âge.

En situation d'évaluation standardisée du langage oral, en répétition d'énoncés, les performances syntaxiques des participants dysphasiques restent inférieures à celles des participants typiques et ce quel que soit leur âge. En revanche, en situation de narration d'un évènement personnel, les performances des participants dysphasiques augmentent avec l'âge. De plus à l'adolescence, il n'existe plus de différences entre les performances des participants dysphasiques et typiques.

Ces résultats nous permettent de suggérer que si la répétition d'énoncés reste la tâche la plus prédictive au diagnostic de dysphasie quand les enfants sont jeunes, la tâche de narration d'un évènement personnel semble être plus pertinente pour évaluer l'évolution des performances syntaxiques des dysphasiques.

## Références bibliographiques

- Berman, R. A. (2005). Introduction: Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of Pragmatics*, 37, 105-124.
- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Crosslinguistic perspectives on developing text-production abilities in speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5, 1-44.
- Berman, R. A., Ragnarsdóttir, H., & Strömqvist, S. (2002). Discourse stance. *Written Language and Literacy* 5, 255-290.
- Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M., Reilly, J., Quémart, P., & Uzé, J. (2013). Lexical spelling in children and adolescents with specific language impairment: Variations with the writing situation. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3253-3266.
- Chevrie-Muller, C., & Piazza, M. (2001). *Nouvelles Épreuves pour l'examen du Langage (N-EEL)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A. M., & Fournier, S. (1997). *Batterie Langage Oral et Écrit Mémoire Attention (L2MA)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 741-748.
- Frizelle, P., & Fletcher, P. (2014). Relative clause constructions in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49, 255-264.
- Khomsî, A. (2001). *Évaluation du langage oral (ELO)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Khomsî, A., Khomsî, J., & Pasquet, F. (2007). *Bilan Informatisé de langage Oral au cycle 2 (BILO-2)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Khomsî, A., Khomsî, J., Pasquet, F., & Parbeau-Guéo, A. (2007). *Bilan Informatisé de langage Oral au cycle 3 et au Collège (BILO-3C)*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Leclercq, A. L., & Maillart, C. (2014). Dysphasie : Réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques. In *Les entretiens de Bichat* (pp. 1-17). Toulouse: Europa Digital & Publishing.
- Leclercq, A. L., Quémart, P., Magis, D., & Maillart, C. (2014). The sentence repetition task: A powerful diagnostic tool for French children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 3423-3430.
- Organisation Mondiale de la Santé (2001). *Classification multi-axiale des troubles psychiatriques chez l'enfant et l'adolescent. Classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Masson.
- Poll, G. H., Betz, S. K., & Miller, C. A. (2010). Identification of clinical markers of specific language impairment in Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 414-429.
- Redmond, S. M., (2005). Differentiating SLI from ADHD using children's sentence recall and production of past tense morphology. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19, 109-127.
- Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. (2010). Sentence repetition in adolescents with Specific Language Impairments and autism: An investigation of complex syntax. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45, 47-60.
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals, fourth edition (CELF-4)*. Toronto, Canada: The Psychological Corporation.
- Stokes, S. F., Wong, A. M-Y., Fletcher, P., & Leonard, L. B. (2006). Nonword repetition and sentence repetition as clinical markers of Specific Language Impairment: The case of Cantonese. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 219-236.
- Weschler, D. (1996). *Échelle d'intelligence pour enfants (3<sup>ème</sup> édition). (WISC III)*. Paris: Éditions et Applications Psychologiques.

<sup>1</sup> L'homogénéité des variances des performances syntaxiques a été vérifiée pour les participants dysphasiques et typiques de 7-11 ans et de 12-18 ans dans les deux tâches de production orale (F de Levene). L'analyse statistique montre que les variances sont homogènes entre les groupes en situation de répétition des énoncés ( $F(3, 68) = 19,09$  ;  $p < .0001$ ) et en situation de narration communicative ( $F(3,68) = 15,26$  ;  $p < .0001$ ).