

**Batterie d'évaluation de la morphosyntaxe
Développement - Evaluation - Lignes d'action**

Professeur J.A. RONDAL
M.FAYASSE & A. COMBLAIN
Chercheurs au Laboratoire de Psycholinguistique ¹

Université de Liège
Professeur J.A. RONDAL

¹ Université de Liège, B-32 Sart Tilman, 4000 - LIEGE

L'objet de la recherche menée en 1992-93 et présentée dans cet article fut la construction et la hiérarchisation d'une échelle d'évaluation de la maîtrise des structures et contrastes grammaticaux de base chez les élèves de l'enseignement spécial de type 1 et 2. Elle porte désormais le nom de BEMS (Batterie d'Evaluation de la Morpho Syntaxe). Un travail important a également été mené avec les instituteurs(trices) et les professeurs de français pour apporter des solutions aux problèmes détectés. Les lignes d'actions issues de ce travail collectif se veulent adaptées aux problèmes individuels des élèves et utilisables dans la pratique quotidienne des maîtres. Il ne s'agissait pas de proposer des savoirs ou des méthodes psycholinguistiques dont les professeurs n'auraient su que faire. L'intention des chercheurs était de montrer aux enseignants qu'une évaluation bien menée aboutit inéluctablement à une intervention adéquate, de lui permettre d'effectuer lui-même (s'il le désire) cette évaluation et de lui donner des indications précises et fonctionnelles pour mener une intervention efficace. En d'autres mots: situer l'enseignant dans un système éducatif de type évaluatif et prescriptif performant. L'enseignant face à sa classe est et doit rester le seul spécialiste de l'éducation scolaire.

S'il a été mis au point dans l'enseignement spécial, cet outil pédagogique n'est toutefois pas réservé à l'enseignement spécial. Il peut être utilisé dans l'enseignement fondamental ordinaire, les centres PMS, ordinaires ou spécialisés, les services de rééducation logopédique. Qu'il s'agisse de repérer, d'évaluer et d'aider un jeune enfant qui manifeste des problèmes de langage dans une classe maternelle, un jeune enfant immigré qui a des difficultés à apprendre le français, ou d'aider les enseignants qui ont accueilli un enfant handicapé dans une classe ordinaire, la BEMS et les lignes d'action qui en découlent peuvent donner de précieuses indications psycho-pédagogiques.

La Batterie d'Evaluation de la Morpho Syntaxe (BEMS) est destinée à mettre en évidence les capacités morpho-syntaxiques des élèves, dans le but de favoriser l'intervention par l'utilisation de ces capacités et de développer celles qui seraient insuffisantes. Elle s'adresse à tout enfant présentant des insuffisances, des difficultés ou des troubles de ces acquisitions.

1. QUELQUES ELEMENTS DEVELOPPEMENTAUX

L'accès au langage combinatoire

Après une période caractérisée par la production de *phrases à un mot (holophrases)*, les enfants commencent, aux alentours de 2 ans, à produire des *phrases à deux mots*, qui vont progressivement s'allonger. Le stade de la construction de phrases permet de représenter de manière plus différenciée et plus précise ce qui est représenté globalement et imprécisément dans le stade des mots-phrases.

 Batterie d'évaluation de la morpho-syntaxe

Le mot-phrase consiste à utiliser un mot particulier (par exemple lait) pour faire à la fois référence à l'objet en tant que tel et pour le demander. Les indices extralinguistiques doivent aider à la compréhension du message. Par contre, au stade syntaxique, les enfants peuvent marquer explicitement leurs intentions au moyen de mots additionnels (par exemple Bois lait, Veux lait). Il s'agit d'une phase de toute première importance dans le développement linguistique : si les phrases présupposent en effet une distinction entre les choses et les actions, elles vont également aider au développement de cette différenciation.

La capacité de combiner plusieurs mots dans le même énoncé augmente considérablement le pouvoir expressif du système langagier de l'enfant. Un énoncé à plusieurs mots permet d'exprimer davantage de relations de sens qu'un énoncé à un mot. Les nouvelles connaissances acquises par l'enfant sur le monde environnant et le développement du vocabulaire contribuent de manière importante au développement sémantique. Les relations de sens (ou relations sémantiques) les plus couramment observées dans les productions enfantines à 2 ou 3 mots sont les suivantes :

- | | |
|---|---|
| 1. Existence : <i>Tauto ta</i> (C'est une auto ça) | 8. Instrumentation : <i>Nettoyer boss(e)</i> (On nettoie avec la brosse) |
| 2. Disparition : <i>Apu lait</i> (Il n'y a plus de lait) | 9. Agent - action : <i>Bébé mang(e)</i> |
| 3. Récurrence : <i>Enco bonbon</i> (Encore un bonbon) | 10. Agent - patient : <i>Fapp(e) chien</i> (le garçon frappe le chien) |
| 4. Attribution : <i>Café tau</i> (Le café est chaud) | 11. Agent - action - localisation : <i>Papa t(r)availl(e) buiau</i> (Papa travaille dans le bureau) |
| 5. Localisation : <i>Papa buiau</i> (Papa travaille dans le bureau) | 12. Agent - action - patient : <i>Bébé mang(e) tatin</i> (Bébé mange une tartine) |
| 6. Possession : <i>Tauto bébé</i> (L'auto de bébé) | |
| 7. Bénéfice : <i>Pou(r) papa</i> | |

Lorsque l'enfant commence à produire des énoncés à plusieurs mots, se pose alors le problème de l'ordre dans lequel il faut produire ces mots. L'aspect d'organisation séquentielle du langage est extrêmement important. Les mots servent à traduire en surface les relations de sens que l'on veut communiquer à un interlocuteur. S'ils ne sont pas utilisés correctement, le message sera inintelligible ou véhiculera un sens qui n'est pas celui espéré par le locuteur (Pierre pousse Martine ne véhicule pas le même sens que Martine pousse Pierre). Divers indices de positionnement des mots dans la phrase permettent à l'interlocuteur de décoder adéquatement le message perçu (l'inversion de l'ordre habituel sujet - verbe signale que la phrase produite est une question).

La *construction syntaxique* implique donc à la fois *l'intégration sémantique*, *l'intégration syntaxique* et la *coordination de ces deux aspects*. L'engagement simultané de ces trois niveaux est difficile à effectuer pour l'enfant.

Le développement de la morphologie

La morphologie est l'analyse de la structure du mot. L'unité d'analyse dans la morphologie est le morphème. On distingue les morphèmes avec signification *référentielle* des morphèmes avec signification *grammaticale*. Ces derniers sont ajoutés à la fin des morphèmes référentiels afin de former un mot. Les formes de base sont appelées les morphèmes *libres*; les autres des *marqueurs*. Contrairement aux premiers, les seconds ne peuvent être utilisés seuls.

Exemple : facile = morphème référentiel - morphème libre
-ment = morphème grammatical - marqueur
facile + ment = facilement = nouveau mot

Une construction morphologique est *dérivationnelle* si le résultat obtenu est un mot tout à fait différent ou quand le mot résultant est la combinaison de deux plusieurs racines.

Exemple : L'ajout de -ment à l'adjectif facile donne l'adverbe dérivé facilement
La combinaison porte + manteau donne porte-manteau

Par contre, une construction est *inflexionnelle* si le mot résultant est interprété comme une "variante paradigmatique" principale.

Exemple : L'ajout de -ons au verbe manger pour obtenir la forme mangerons
L'ajout (en français écrit) de -s à achat pour obtenir la forme plurielle chats

Les marquages morphologiques (pluriel, accord en genre et en nombre des adjectif, accord en nombre du sujet et du verbe, conjugaison verbale, accord référentiel entre le pronom et le nom référent, etc.) permettent d'exprimer des relations sémantiques additionnelles ou d'insister répétitivement sur certaines indications sémantiques déjà fournies ailleurs dans l'énoncé (principe de redondance des messages linguistiques). Il semble qu'en acquérant certaines inflexions spécifiques, l'enfant acquiert aussi le principe morphologique : il réalise que les significations peuvent être exprimées au travers de la modification phonologique des mots. Une fois ce principe saisi, l'enfant possède alors la base pour l'acquisition des dispositifs morphologiques spécifiques. La vitesse d'acquisition de ces dispositifs particuliers dépend de leurs caractéristiques individuelles : la notion de pluralité est acquise bien avant la notion conceptuelle de passé en raison du caractère plus abstrait de cette dernière (qui n'est pas pleinement maîtrisée par les enfants normaux avant 6 ans)

Pourquoi la morphologie émerge-t-elle après la syntaxe ?

Les processus morphologiques apparaissent chez les enfants après l'émergence de la syntaxe. Pour expliquer cet ordre, Brown (1973) postule que les significations relationnelles exprimées par le dispositif syntaxique (cf. les relations acteur - action, d'attribution, etc.) sont plus essentielles que celles exprimées par les dispositifs morphologiques (cf. le pluriel et les flexions temporelles). Ces dernières n'encodent pas des significations indépendantes mais elles modulent seulement la signification d'autres termes. Deuxièmement, il semble que ces formes soient peu frappantes phonétiquement parlant. Dès lors, ces inflexions n'attirent pas très tôt l'intérêt de l'enfant.

La morpho-syntaxe chez les élèves handicapés mentaux

Il semble que le développement linguistique des enfants et adolescents handicapés mentaux se fasse de la même manière que chez les jeunes enfants normaux, surtout en ce qui concerne les aspects sémantiques, lexicaux et communicatifs généraux. Il faut bien entendu tenir compte des délais importants, des lacunes, des plateaux (provisoires ou définitifs) qui caractérisent le développement du langage de ces élèves. Par contre, en ce qui concerne les aspects phonologiques et morpho-syntaxiques, les choses semblent un peu différentes. L'hypothèse du simple délai par rapport à l'enfant normal reste satisfaisant pour les premières étapes du développement. L'ordre des mots, l'allongement et la complexification formelle des énoncés, la production des différents types d'énoncés et de phrases évoluent lentement avec l'âge. Mais lorsqu'on examine plus attentivement ces acquisitions, on peut constater de nombreuses différences par rapport aux mêmes aspects du développement chez les enfants normaux. Les enfants retardés éprouvent de grosses difficultés dans l'acquisition et l'usage des morphèmes grammaticaux (marquage en genre et en nombre, accord en genre et en nombre, auxiliaires, flexions verbales). Ils éprouvent également des difficultés particulières dans la compréhension des structures linguistiques lorsqu'ils ne peuvent pas s'aider d'indices contextuels et fonctionnels. Ces lacunes apparaissent surtout dans les phrases négatives, les phrases passives et le marquage de l'accord en nombre entre le sujet et le verbe de la phrase. Il importait donc de rassembler et d'analyser nombre de données complémentaires de manière à pouvoir mieux comprendre le développement du langage chez les élèves handicapés mentaux et définir des programmes d'intervention plus efficaces.

2. RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS

Pour construire un outil pédagogique spécifique et fonctionnel, il fallait identifier les principales difficultés morpho-syntaxiques de notre population-cible (élèves de l'enseignement spécial de types 1 et 2). Il fallait ensuite les analyser et comparer ces résultats à ceux obtenus par des enfants normaux d'âge correspondant¹. Pour certains aspects du développement morpho-syntaxique, la chronologie d'acquisition serait comparable chez les enfants handicapés et les enfants normaux. Par contre, pour d'autres aspects (morphologiques par exemple), les enfants handicapés mentaux auraient des lacunes plus spécifiques, qui nécessiteraient une intervention plus adaptée. Nous avons donc mis au point une série d'épreuves destinées à récolter ces divers renseignements. La standardisation des conditions de passation et des critères de correction donnera naissance au *Manuel et Protocoles d'Evaluation* présentés dans "Les Outils pédagogiques". L'analyse des données, quant à elle, a permis de dégager des *Lignes d'action* qui sont autant de conseils fonctionnels et précis en réponse aux difficultés morpho-syntaxiques manifestées par les élèves de l'enseignement spécial de type 1 et 2.

2.1. ECHANTILLON

Les données ont été recueillies auprès de 82 élèves de l'enseignement spécial primaire et secondaire de type 1 et 2 de la Communauté Française de Belgique.

- 37 élèves de type 1 (22 du niveau primaire et 15 du niveau secondaire)
AC : 8 ans 3 mois → à 21 ans 3 mois AD : 4 ans 3 mois → 11 ans
- 46 élèves de type 2 (20 du niveau primaire et 26 du niveau secondaire)
AC : 6 ans 8 mois → 24 ans 5 mois AD : 3 ans → 8 ans 7 mois
- 18 enfants normaux : AC : 3 ans 8 mois → 11 ans 5 mois

2.2. DESCRIPTION DES EPREUVES

Elles se répartissent en trois groupes :

◊ Evaluation de la compréhension

Les 8 tâches proposées évaluent chacune la compréhension d'une structure ou d'un contraste grammatical particulier :

¹ On considère comme "correspondant" l'âge de développement des enfants handicapés mentaux obtenu aux EDEI (Echelle Différentielles d'Efficiences Intellectuelles) et l'âge chronologique des enfants normaux. Dans la suite du texte, âge de développement et âge chronologique seront respectivement remplacés par les abréviations AD et AC.

- sur matériel iconographique : coréférence pronominale, propositions coordonnées et articles définis/indéfinis
- sur matériel tridimensionnel : propositions relatives, propositions subordonnées, phrases négatives, phrases passives et flexions temporelles simples

La diversité du matériel tient au fait qu'il n'est pas raisonnable d'espérer évaluer finement structures et contrastes grammaticaux avec le même type matériel. En effet, s'il est aisé de représenter graphiquement le contraste défini-indéfini au niveau des articles ainsi que leur variations en genre et en nombre, il n'est pas pensable d'évaluer correctement une relation temporelle ou causale de la même manière. Dans ce cas, on demande à l'élève de mimer lui-même ou de faire jouer la phrase proposée par de petits personnages.

◇ Evaluation de la production

Trois tâches permettent d'évaluer, dans des circonstances diverses, la complexité grammaticale des productions des élèves :

- production dirigée : 2 tâches de complèment de phrases;
- production spontanée : au départ d'un échantillon de langage spontané transcrit et segmenté en énoncés.

L'analyse des productions porte essentiellement sur l'accord sujet-verbe, l'utilisation des pronoms, les temps et modes des verbes, les mots de liaison, les déterminants, l'emploi de la coordination et de la subordination, les types de phrases utilisés.

◇ Evaluation de la capacité à détecter et à corriger des erreurs grammaticales.

Cette dernière partie permet de voir si l'élève peut détecter et corriger des erreurs portant sur l'ordre des mots, les pluriels irréguliers, l'accord en genre, l'accord sujet-verbe, le choix de l'auxiliaire, la conjugaison des verbes irréguliers, des flexions verbales et les mots de liaison.

Ces trois groupes d'épreuves permettent de cerner les capacités morpho-syntaxiques réelles des élèves. Chaque structure ou contraste grammatical est évalué dans diverses circonstances. On évite ainsi de conclure à la maîtrise d'une structure ou d'un contraste grammatical qui ne serait que le reflet de réponses correctes dues au hasard.

2.3. RESULTATS.

L'analyse de la totalité des résultats, et en particulier l'analyse des erreurs commises par les élèves, est extrêmement riche et révèle combien la compréhension ou la production de phrases simples n'est pas si aisée qu'il y paraît. Nous ne pouvons faire figurer l'entièreté de l'analyse dans ces quelques pages. Nous n'aborderons ici que les grandes tendances, qui ont conduit à la construction des lignes d'action pour une remédiation. Nous renvoyons tout lecteur intéressé par le détail de l'analyse au rapport complet de la recherche².

La compréhension

Le tableau suivant illustre le niveau de réussite atteint, pour chaque épreuve, par les élèves handicapés mentaux et les enfants normaux.

Niveaux	Primaire T1	Secondaire T1	Primaire T2	Secondaire T2	Enfants Normaux
Âges de développement	4;3 → 10	6;9 → 11	3 → 7	3;8 → 8;7	3;8 → 11;5
Coréférence pronominale	73%	71%	59%	46%	83%
Propositions coordonnées	78	85	56	68	82
Articles définis/indéfinis	51	58	41	38	60
Propositions relatives	91	98	72	76	96
Flexions temporelles	74	78	40	53	72
Phrases passives	83	91	61	61	88
Propositions subordonnées	81	79	46	53	83
Phrases négatives	91	90	49	59	92
Compréhension moyenne	77%	81%	53%	56%	82%

Tableau 1 : Pourcentage de réussite des différentes épreuves de compréhension.

Les résultats des élèves handicapés mentaux légers sont proches de ceux des sujets normaux appariés sur base de l'AD. Les performances des élèves mentaux modérés sont largement inférieures à ceux des enfants normaux de même niveau. Leurs résultats dépassent de peu les 50% de réussite (niveau de réponses au hasard) et ne franchissent pas la barre des 75% de réussite.

D'autre part, ces résultats concordent avec les données développementales abordées ci-dessus : les épreuves évaluant les aspects morphologiques (flexions temporelles, articles et coréférence pronominale) sont moins bien réussies que celles évaluant la compréhension de structures syntaxiques (propositions coordonnées, relatives et subordonnées, phrases passives et négatives). En

² Ce rapport est disponible à la Direction Générale de l'Organisation des Etudes, ainsi qu'au Service de Psychologie du Langage de l'Université de Liège (Professeur J.A. Rondal) sous le titre Evaluation des aspects morpho-syntaxiques du langage des élèves de l'enseignement spécial de types 1 et 2 (handicap mental léger, modéré et sévère)

 Batterie d'évaluation de la morpho-syntaxe

d'autres mots, les contrastes morphologiques maîtrisés plus tardivement par les enfants normaux sont aussi les moins bien maîtrisés par les élèves handicapés mentaux (moins de 50% de réussite).

Dans la majorité des épreuves, la hiérarchie des items est sensiblement la même pour les enfants normaux et pour les différents groupes d'enfants handicapés (malgré des retards parfois très importants dans l'âge d'acquisition). L'ordre d'acquisition serait donc le même pour les enfants normaux et handicapés, du moins en ce qui concerne des structures et contrastes simples.

La coréférence pronominale

<i>1^{ère} proposition</i>	<i>2^{ème} proposition</i>	<i>Exemple</i>
1. référent sujet	Pronom sujet	→ <u>La petite fille</u> dessine; <u>elle</u> a beaucoup de crayons
2. référent sujet	Pronom objet	→ <u>La petite fille</u> est malade; le docteur <u>la</u> soigne
3. référent objet	Pronom sujet	→ Le gendarme a arrêté le <u>conducteur</u> ; <u>il</u> roulait beaucoup trop vite
4. référent objet	Pronom objet	→ Les enfants cueillent <u>des fleurs</u> pour <u>les</u> offrir à maman

Les articles

1. articles définis singuliers : le - la - l'
2. article défini pluriel : les
3. articles indéfinis singuliers/pluriel : un - une/des

Les propositions relatives

1. Relatives introduites par qui (Les enfants qui se tiennent par la main)
2. Relatives introduites par que (L'animal que caresse l'enfant)

L'évaluation ne portait que sur des propositions relatives complétant le groupe verbal.

Les propositions coordonnées.

1. Propositions coordonnées par et
2. Propositions coordonnées par dans, mais et car
3. Propositions coordonnées par alors

Les propositions subordonnées.

Deux constantes apparaissent :

1. Les items dans lesquels l'ordre d'énonciation des propositions ne correspond pas à l'ordre d'occurrence des événements dans la réalité sont plus difficilement compris que les items dans lesquels l'ordre d'énonciation correspond à l'ordre réel d'occurrence des événements. (Exemple : l'item La dame met son chapeau pour aller se promener est mieux réussi que l'item La police arrive parce qu'il y a eu un accident).
2. Les subordonnées de cause introduites par parce que sont moins bien comprises que les autres types de subordonnées (introduites par où, quand, pour et si)

Les phrases négatives

Les items pour lesquels la réponse complète oblige l'élève à désigner deux éléments distincts dans la configuration sont les moins bien réussis dans tous les groupes (Exemple : l'item Les casseroles ne sont pas sur le banc (il faut désigner une casserole par terre et une casserole sur la table) est plus difficile à comprendre que l'item L'enfant n'est pas assis (il suffit de désigner un enfant debout)).

Les phrases passives

1. Passives non plausiblement réversibles (La plante est mangée par la vache). La phrase active correspondante (La plante mange la vache) ne se rattache à rien dans la réalité.
2. Passives plausiblement réversibles (La voiture est suivie par la moto). La phrase active correspondante (La voiture suit la moto) est tout à fait plausible.

Les flexions temporelles

Aucune hiérarchie n'a pu être établie entre les différents items.

Elève de type 1 : réussissent bien cette épreuve : les flexions temporelles simples (passé - présent - futur) et leur signification sont en cours d'acquisition. Les différents moments du temps sont bien identifiés.

Elèves du type 2 : répondent souvent au hasard. Les quelques réponses correctes qui apparaissent ne semblent pas témoigner d'une maîtrise partielle de la temporalité et encore moins d'une vague connaissance du mécanisme de flexion temporelle.

Enfants normaux : leurs mauvaises performances peuvent s'expliquer par le fait que certains d'entre eux sont très jeunes et fréquentent toujours l'école maternelle. Ils n'ont évidemment pas encore reçu un enseignement formel et systématique des flexions temporelles.

La production

Dans le discours des élèves de type 1 et de certains élèves handicapés mentaux modérés, le rapport sujet-verbe est généralement bien marqué. Mais il subsiste de nombreuses erreurs d'accord lorsque le groupe sujet est complexe. On observe souvent une reprise pronominale du groupe sujet avec de nombreuses erreurs au niveau du genre du pronom utilisé. Les élèves utilisent abondamment les pronoms je et on (souvent lors de reprises pronominales du groupe sujet). L'utilisation des temps de l'indicatif est souvent correcte dans des phrases simples mais la concordance de ces temps simples entre les phrases est souvent inadéquate. Les conjonctions et et puis, ainsi que l'adverbe de temps après sont plus utilisés comme relais narratifs que pour coordonner réellement des éléments nominaux ou propositionnels. Les subordinées introduites par qui sont bien employées; les autres posent énormément de problèmes (choix correct du pronom relatif). Les principales subordinées sont introduites par quand. Mais en général, la subordination n'est pas fréquente. Les élèves lui préfèrent de loin la coordination. Le type de phrase le plus utilisé est la déclarative affirmative. Les négatives sont rares. L'idée de négation est souvent véhiculée par le verbe et lorsque la négation est marquée, elle est incomplète. Seule la particule pas (ou plus) est produite.

L'analyse de la production des élèves de type 2 plus sévèrement handicapés a déjà été abordée lors d'un article précédent. Nous n'y reviendrons donc pas.

La détection et correction d'erreurs grammaticales.

Cette épreuve met en jeu la connaissance implicite des règles grammaticales de la construction de phrases et des accords des éléments mis en présence. Les élèves de moins de 5 ans d'AD ne repèrent que peu ou pas d'erreurs. Seules les erreurs portant sur l'ordre des mots peuvent être repérées par les élèves les plus jeunes. L'analyse des résultats de cette épreuve montre que lorsqu'on demande aux élèves de focaliser leur attention sur un énoncé qu'ils savent à l'avance incorrect, les plus âgés (en âge de développement) peuvent parfois détecter des erreurs portant sur des structures et des contrastes qu'ils ne semblent pas parfaitement maîtriser par ailleurs (en production spontanée ou en compréhension). Les résultats restent cependant assez faibles dans l'ensemble.

3. LES OUTILS PEDAGOGIQUES

Au terme de l'analyse des données, deux outils ont été mis au point : une batterie d'évaluation et une série de fiches méthodologiques appelées "Lignes d'action". L'ensemble est destiné aux praticiens de l'enseignement spécial de types 1 et 2. Mais rappelons qu'il est tout aussi utilisable dans l'enseignement fondamental ou dans le cadre d'une rééducation logopédique individuelle.

3.1. L'EVALUATION

Il ne s'agit pas d'un test normatif. L'élève n'est pas situé d'emblée par rapport à une population de référence. Il n'est pas non plus caractérisé par un score global ou un âge de développement. Il s'agit d'un outil qualitatif destiné à mettre en évidence les capacités morpho-syntaxiques mais aussi les faiblesses de chaque élève dans ce domaine.

Nous proposons ci-après un tableau qui permet de composer le "menu" de l'évaluation le plus judicieusement possible selon l'élève auquel elle s'adresse, en fonction du degré de difficulté des consignes (en production) ou en fonction du matériel utilisé (en compréhension).

Batterie d'évaluation de la morpho-syntaxe

Niveau	Compréhension ³		Production			Erreurs grammaticales
	Degré 1	Degré 2	Consigne A	Consigne B	Prod. Spont.	
Primaire T1	X	.....	X	X	X	X
Primaire T2	X	.....	X	.....	X	.....
Secondaire T1	.....	X	X	X	X	X
Secondaire T2	X	.....	X	.....	X	X

L'évaluation peut se pratiquer dans diverses circonstances et par différentes personnes. Etant donné la complexité des configurations destinées à évaluer la compréhension, il est préférable de pratiquer cette partie de l'évaluation individuellement. Si le titulaire de classe (primaire) ou le professeur de français (secondaire) n'a pas cette opportunité, l'élève peut être pris par un maître d'enseignement individualisé ou par une logopède qui assurera cette partie de l'évaluation. Les épreuves de complèment de phrases, d'énoncés lacunaire et de détection / correction d'erreurs grammaticales sont également individuelles. Par contre, l'analyse du langage spontané peut très bien se pratiquer au départ d'un enregistrement réalisé en individuel ou au cours d'une leçon d'oral en classe. La transcription de cet échantillon de langage, la segmentation en énoncés et l'analyse de la complexité morpho-syntaxique de ces énoncés doit s'effectuer en dehors de la classe soit par l'enseignant lui-même, soit par le (la) logopède. La démarche importante consiste alors à centraliser toutes les informations collectées à l'aide des diverses épreuves, d'en effectuer la synthèse et de décider en conséquence des remédiations les plus adéquates.

Le manuel d'évaluation détaille clairement le matériel, les consignes et les critères de correction. Le matériel tridimensionnel est composé d'objets Playmobils pour le degré 1 et de la maquette d'une cité urbaine (avec objets et personnages) pour le degré 2. Le matériel iconographique se compose d'une série de carnets de dessins⁴. L'entièreté de l'évaluation peut être fractionnée en plusieurs séances selon le degré d'attention de l'élève. L'ensemble ne dépasse pas 50 à 60 minutes.

Les protocoles permettent de noter l'entièreté des réponses des élèves. Il est conseillé de noter ces réponses (réponses orales ou action effectuée ou image désignée) au moment même de l'évaluation et de ne procéder à la cotation (1/0) qu'à tête reposée.

Une feuille de synthèse résume sur deux pages les principales caractéristiques morpho-syntaxiques du langage de l'élève. Elle a pour but de communiquer toutes les informations à chaque personne intéressée. Elle permet également de décider en commun des lignes d'action à adopter pour chaque élève.

³ Nous avons repris sous le terme Compréhension Degré 1 le versant qui s'adresse aux élèves plus jeunes (primaire) ou plus handicapés (adolescents Type 2) et Compréhension Degré 2 celui qui s'adresse aux élèves plus âgés et moins handicapés (adolescents Type 1).

⁴ le détail du matériel et le plan des 2 dispositifs peuvent être obtenus sur demande à la Direction générale de l'Organisation des Etudes ou au Service de Psychologie du Langage de l'Université de Liège.

3.2. LES LIGNES D'ACTION

Lors de la gestion et de l'évaluation des performances langagières, comme dans tout autre domaine, l'enseignant doit prendre en compte un certain nombre de variables qui influencent le travail en classe. Il faut tout d'abord tenir compte de l'environnement dans lequel l'apprentissage prend place. Parmi ces *variables "écologiques"* figurent le climat de la classe, l'utilisation optimale de l'espace et du temps ainsi que la participation et l'interaction. L'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage est une variable importante du mécanisme d'éducation. Les *variables de curriculum* représentent la séquence dans laquelle les informations et leur support sont présentés, ainsi que l'utilisation et l'adaptation des matériaux et équipements aux élèves qui ont des besoins éducationnels particuliers. La manière dont l'information est effectivement présentée à l'élève et la gestion du comportement d'apprentissage constituent les *variables d'enseignement direct* et son primordiales.

Mais d'autres facteurs que le travail en classe peuvent influencer l'apprentissage. La connaissance, la motivation et l'organisation sont autant de *variables cognitives individuelles* qui interviennent dans tout processus d'apprentissage. La *connaissance* ne fait pas seulement référence à des "unités" d'information mais aussi à l'existence de routines automatiques et de plans qui ont été stockés en mémoire et qui doivent être retrouvés quand cela est nécessaire. La motivation concerne le désir de l'élève d'être impliqué dans les événements. Elle provoque et dirige des comportements, plus ou moins intenses, et peut amener l'élève à être persévérant ou non dans la tâche proposée. La question est donc : quelle est la pertinence ou l'importance de la tâche pour l'individu? La motivation actuelle de l'élève est fortement influencée par son passé de réussite ou d'échec. L'*organisation* fait enfin référence à la planification et à la prise de décision. La planification est un processus qui débute avec la prise de conscience de l'existence d'un problème qui requiert une action. Il s'ensuivra la sélection de plans, existants dans une connaissance préalable chez l'élève, ou la création de nouveaux plans pour apporter une solution au problème. La prise de décision est une partie intégrante du processus de planification : sériation des priorités, détermination de méthodes appropriées pour résoudre le problème, et enfin, contrôle de la performance pour atteindre le but.

Ces quelques lignes rappelaient les variables indispensables à toute ligne d'action éducative. Elles sont évidemment d'application dans les apprentissage langagiers. Mais de manière plus spécifique, nous avons introduit un certain nombre de fiches en rapport direct avec les lacunes constatées par l'évaluation morpho-syntaxique. Ces fiches se situent à deux niveaux.

En raison du faible niveau de développement du langage de certains élèves (particulièrement les jeunes élèves de l'enseignement de type 2), nous avons jugé opportun de proposer un certain nombre d'indications méthodologiques sur *l'acquisition des relations sémantiques de base*. Le codage linguistique de ces

relations sémantiques est de toute première importance pour le développement ultérieur de la morpho-syntaxe. Les premières fiches portent donc sur six relations sémantiques essentielles et concernent principalement les jeunes élèves dont le langage se situe principalement au stade du mot-phrase. Elles sont donc d'application dans l'enseignement maternel et primaire spécial ainsi que dans le maternel ordinaire.

Le second niveau concerne les *huit structures ou contrastes grammaticaux développés dans l'échelle d'évaluation*. Les objectifs qui y sont détaillés concernent les niveaux primaire et secondaire, ainsi que des 2 types d'enseignement pour élèves handicapés mentaux. A nouveau, ces fiches sont également utilisables dans l'enseignement fondamental ordinaire et avec tout enfant présentant des insuffisances ou des difficultés dans ces acquisitions.

3.2.1. Les relations sémantiques de base.

Les relations exprimées sont :

- La dénomination démonstrative : l'enfant porte son attention sur des objets et les nomme : *Un disque, ici fleur, c'est un train...* Le comportement de l'enfant consiste à classer des objets.
- L'attribution : les objets sont qualifiés et spécifiés : *Voiture rouge, Train cassé, Culotte sale, C'est un camion vert...* L'enfant explore la tolérance de variation dans les classes d'objets.
- La possession : met en jeu un "possesseur" humain et un objet "possédé" : *Bébé à Marie* (en parlant de sa poupée), *Voiture à moi, Soulier à Papa, Ma soupe...* L'enfant manifeste un intérêt pour la relation des objets avec les gens
- L'action : phrases contenant un terme d'action et au moins un autre terme. On répertorie au moins 4 types de phrases-actions: acteur-action : *Pierre pousse*; action-objet : *Construire maison*; acteur-objet : *Pierre vélo* (Pierre roule à vélo); action localisation: *Marche rue*.
- La périodicité - réapparition : phrases permettant à l'enfant d'effectuer des requêtes en réapparition à propos d'un objet ou d'un événement particulier : *Faire encore, Un autre, Encore bonbon, Un autre bonbon...*
- La négation : phrases exprimant l'absence, la disparition de quelque chose de désiré ou d'attendu, l'incapacité ou le refus de s'engager dans une activité : *A plus, A plus bonbon, Veux plus, Veux pas*.

Un commentaire précise les caractéristiques linguistiques, cognitives et fonctionnelles de chacune de ces relations. La rubrique "Travail à effectuer" propose une série d'activités et d'exercices à effectuer en classe pour développer

l'expression linguistique de ces relations (exercices de classification, de dénomination, de substitution, d'absence - réapparition, ainsi que toutes les manifestations linguistiques qui s'y rapportent).

3.2.2. Les structures et contrastes grammaticaux

Cette partie comprend sept fiches consacrées à la passivation, la coordination, la subordination, les propositions relatives, les flexions temporelles, la coréférence pronominale et les articles.

Chaque fiche est construite selon le même schéma :

- la description des particularités linguistiques de la notion abordée. Cette partie reprend également la chronologie d'acquisition du contraste ou de la structure abordée.
- les prérequis nécessaires : certains préalables cognitifs ou linguistiques sont indispensables avant d'aborder telle notion ou telle autre.

Exemple : prérequis nécessaires à l'acquisition de la passivation

- maîtriser les notions d'agent, d'action et d'objet de l'action → savoir qui fait et qui subit l'action
 - pouvoir exprimer et comprendre des relations sémantiques simples liant un agent et un objet (voir les relations sémantiques de base)
 - pouvoir exprimer une relation sémantique de plusieurs manières différentes → on peut dire une chose de plusieurs manières différentes : point de vue de celui qui parle, point de vue de celui qui écoute, point de vue de celui qui subit l'action.
- le travail à effectuer en classe propose une série d'objectifs à atteindre selon le niveau primaire ou secondaire et le type d'enseignement

Exemple : Travail à effectuer pour l'apprentissage de la coréférence pronominale

Dans tous les cas :

Travailler les substitutions pronominales au singulier au départ :

1. d'êtres connus
2. des êtres animés en général
3. des êtres inanimés

Suivre la même chronologie pour les pronoms personnels pluriels.

N.B. : Éviter le genre de transformation Maman mange - Elle mange sans support et sans contexte. Il n faut pas que l'enfant croit pouvoir produire un pronom sans en donner préalablement son référent → introduire le plus vite possible la substitution pronominale dans un contexte de deux phrases au moins.

Avec les élèves de type 1 :

Primaire :

1. Introduire la coréférence pronominale dans des structures sujet - sujet et sujet - objet (en suivant la chronologie d'acquisition des pronoms - voir particularités psycholinguistiques).
2. Vers la fin du primaire introduire les pronoms objets et recommencer le jeu de substitution dans des phrases simples.

 Batterie d'évaluation de la morpho-syntaxe

3. Quand ce jeu de pronominalisation est acquis, passer aux structures objet-sujet et objet - objet (toujours en partant des animés vers les inanimés et du singulier vers le pluriel).

Secondaire type 1 (forme 3) :

1. Revoir les structures sujet - sujet, sujet - objet, objet - sujet en allongeant progressivement les phrases et les éléments distracteurs (déterminants) entre le pronom et le nom référent.
2. Insister sur les structures objet - objet qui sont les plus fragiles.
3. Jouer sur l'ambiguïté de certaines phrases pour affiner la perception linguistique et faire ressortir l'importance du contexte.
Exemple : Jean parle à Pierre, il tient toujours la main de Martine : seul le contexte pourra aider à savoir qui tient la main de Martine.

Avec les élèves du type 2 :
Primaire :

1. Dans un premier temps, ne travailler les substitutions pronominales qu'avec des êtres animés d'abord au singulier puis au pluriel.
2. Se contenter des structures sujet - sujet jusqu'à une compréhension et un emploi correct.
3. Avec les élèves les plus avancés on pourra aborder en fin de primaire les structures sujet - objet et objet - sujet.

Secondaire (forme 1 et 2) :

1. Reprendre les trois étapes décrites pour les élèves du primaire.
2. Introduire des êtres inanimés (au singulier puis au pluriel) et systématiser l'emploi des pronoms dans des structures sujet-sujet.
3. Avec les élèves les plus avancés, introduire l'emploi des pronoms remplaçant des êtres inanimés dans des structures sujet - objet puis objet - sujet.

LECTURES CONSEILLÉES

Anisfeld, M (1984). *Langage development from birth to three*. Lawrence Erlbaum : Hillsdale.

Ashmans, A.F., & Conway, R.N.F. (1989). *Cognitive strategies for special education*. Londres : Routledge.

Comblain, A., Fayasse, M., & Rondal, J.A. (1992). *Evaluation des aspects morphosyntaxiques du langage des élèves de l'enseignement spécial de type I et II (handicap modéré et sévère)*. Université de Liège : Rapport de recherche non publié.

Rondal, J.A. (1979). *Votre enfant apprend à parler*. Bruxelles : Mardaga.

Rondal, J.A.A, & Seron, X. (1982). *Troubles du langage diagnostic et rééducation*. Bruxelles : Mardaga.