

**RÉSUMÉ :**

La dysphasie de développement se définit habituellement par la nature structurellement déviante du langage oral. Il nous a paru intéressant d'explorer par une épreuve simple de répétition s'il était possible de différencier la qualité grammaticale du langage des enfants dysphasiques par rapport à une population plus jeune, normale de grande section de maternelle (GSM) ou présentant un retard de langage (RL). Nous avons observé dans notre article précédent la bonne qualité des morphèmes interrogatifs, à haute valeur sémantique et pragmatique ; nous avons souhaité étudier parallèlement la réalisation des phrases complexes. Notre corpus est trop limité pour apprécier correctement la coordination dans son ensemble. Mais la concordance de quelques résultats invite à penser que la coordination par ET, morphème grammatical pourtant monosyllabique et peu chargé sémantiquement, est NORMALEMENT attestée tant chez RL que chez DYSPH. L'enfant normal de 5 ans n'a aucun problème à distinguer en répétition ET de MAIS ; l'enfant pathologique en a un, mais pas de même ordre ; RL respecte quasi toujours le coordonnant, mais ramène souvent MAIS à ET ; pour DYSPH., MAIS semble problématique pour un enfant sur deux. Concernant la subordination, les chiffres nous montrent à la fois la constance des réussites de GSM, y compris sur PUISQUE et SI complétif ; et celle des échecs des deux populations pathologiques, surtout sur PUISQUE et SI complétif ; mais aussi bien sur QUE, qu'il soit relatif ou complétif. On y lit aussi que les performances globales de RL et DYSPH sont constamment proches. Et que, comme attendu, les réussites décroissent selon l'ordre subordonnants circonstanciels/relatifs/complétifs (du plus chargé sémantiquement au plus abstrait), mais que ce n'est vrai ni pour PUISQUE - pourtant parfaitement repéré sémantiquement dès GSM - ni pour QUE relatif.

**MOTS-CLÉS :**

Dysphasie - Retard de langage - Grammaire - Phrase complexe - Morphosyntaxe - Sémantique.

## STATUT DE LA PHRASE COMPLEXE : Aspects de la grammaire de la parole d'enfants dysphasiques, d'enfants en retard de langage, et d'enfants normaux de grande section de maternelle

par Emile GENOUVRIER, Catherine BILLARD, Brigitte de BECQUE

### SUMMARY : Regarding complex sentences : grammatical aspects of language in SLI, delayed language and ordinary children in their last year of kindergarten

*Specific Language Impairment (SLI) is usually defined by the structurally deviant character of oral language. We thought it would be interesting to explore, via a simple repetition task, whether it would be possible to differentiate the grammatical properties of the language of SLI children from those of a younger population — normally-developing Kindergartners or those manifesting delayed language. We observed, in our previous article, the good quality of interrogative morphemes having a high degree of semantic and pragmatic value ; we undertook a parallel study of the production of complex sentences. Although our corpus is too limited to make an accurate global assessment of coordination, the concordance of various results suggests that coordination with ET, even though it is a monosyllabic grammatical morpheme having little semantic weight, is used normally both by language-delayed and by SLI children. Normal 5-year-olds have not trouble, in a repetition task, distinguishing ET from MAIS. Language-impaired children do, but in different ways : language-delayed children always produce a coordinating conjunction, but often replace MAIS with ET, whereas for SLI children MAIS seems to be problematic for one out of two children. Turning to subordination, our results show both the unwavering success of normally-developing Kindergartners, even for PUISQUE and sentential complement SI, and the failures of the two language-impaired populations, especially for PUISQUE and sentential complement SI, but also for relative and sentential complement QUE. It was also found that overall performance of language-delayed and SLI children is consistently similar, and that, as expected, success decreases in the order adjunct clauses > relative clauses > sentential complements (from the most semantically charged to the most abstract), but this is not true for PUISQUE (even though it is flawlessly identified by normally-developing Kindergartners) or for relative QUE.*

**KEY-WORDS :**

Specific Language Impairment (SLI) - Language delay - Grammar - Complex sentences - Morphosyntax - Semantics.

**Emile GENOUVRIER**  
Linguiste - Professeur émérite  
Laboratoire Langage et Handicap  
Université François Rabelais  
UPR Lettres  
3 rue des Tanneurs  
37000 TOURS

**Dr Catherine BILLARD**  
Service de neuropédiatrie de  
l'Hôpital G. de Clocheville  
CHRU de Tours  
Service de rééducation neurologique  
infantile  
CHRU de Bicêtre  
94275 KREMLIN BICÊTRE

**Brigitte de BECQUE**  
orthophoniste à l'IRECOV de Tours  
CLIS de l'École Périgourd  
37100 St Cyr sur Loire

\* Et de Sophie BURILLON,  
Anne CHEVILLOT,  
Charlotte DUBRANA,  
Sophie GAHERY,  
Hélène GRUAU,  
Anne-Marie PANNEQUIN,  
Laurence POINTEAU,  
Delphine WISZNIEWSKI,  
jeunes orthophonistes qui ont  
consacré leur mémoire de fin  
d'études à rassembler avec  
beaucoup de patience et  
d'intelligence les données  
interprétées dans cet article.

Pour explorer la parole d'enfants dysphasiques (désormais DYSPH) d'une CLIS auprès de laquelle nous travaillons en collaboration depuis une douzaine d'années, nous avons élaboré une épreuve de répétition dite ERG, qui a parallèlement été proposée à une dizaine d'enfants en retard de langage (désormais RL), pris en charge en cabinet d'orthophonie libérale ; et à une soixantaine d'enfants de Grande section de Maternelle (désormais GSM) d'une ZEP de la région tourangelle. Nous ne pouvons dans ce second article reprendre la présentation d'ensemble de l'épreuve, de la méthodologie, des populations : le lecteur voudra bien se reporter à Genouvrier\*. Nous avons inclus dans ERG de nombreux items à phrase complexe, qui feront l'objet d'étude de cet article.

Si l'on s'en tient tout simplement à ce que nous savons des dysphasies de développement l'exploration de la phrase complexe\* (désormais PC) dans cette population est une gageure ! Le parcours de nombreux spontanés étudiés précédemment dans la même CLIS nous avait enseigné que la phrase complexe y est très rare ; ainsi dans Jahan Saget 1991, chez les deux DYSPH suivis\*\*, sur la part des phrases identifiables formellement et sémantiquement\*\*\*, 90 % sont des P simples. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui nous ont conduits à élaborer ERG, la répétition demeurant, auprès de ces enfants en grande difficulté, le seul moyen effectif d'accéder systématiquement aux morphèmes de complexification !

Si nous avons entrepris d'explorer abondamment PC, c'est bien parce que tous ceux qui travaillent au plus près de la parole ordinaire le savent, elle est le fondement même de notre parole quotidienne, y compris chez l'enfant\* ; et que, mais c'est dire la même chose, QUE complétif est le 17<sup>ème</sup> mot fréquent du français parlé, QUE relatif est le 54<sup>ème</sup>, QUAND le 62<sup>ème</sup> et PARCE QUE le 56<sup>ème</sup>\*\*\*.

Complémentairement, on connaît les limites mnésiques des DYSPH : l'évidence semble imposer que la phrase complexe étant plus longue que la simple, la difficulté sera de fait... Mais l'argument d'une incapacité mnésique ne nous a pas découragés. Et un coup de sonde sur longueur de P et complexité\*\*\* montre que si on apparie systématiquement en nombre de mots dans ERG phrases simples et phrases avec subordonnées, l'examen des répétitions obtenues par DYSPH ne permet de tirer aucune conclusion valable : sans doute l'effet de longueur joue-t-il, mais aussi bien pour les phrases simples\*\*\*\*.

Cela dit, le corpus constitué repose évidemment sur des phrases aussi courtes et claires que possible ; comme pour le reste, il ne peut, pour des raisons de longueur d'épreuve, que balayer un ensemble limité de faits et de recouvrements.

## FAITS DE COORDINATION

Dans le corpus ERG, quatre items seulement proposent indiscutablement une suite de deux phrases de base\* coordonnées :

- 2.14 Voilà mon école et voilà ma classe
- 3.3 Tu peux sortir mais n'attrape pas froid !
- 3.5 Tu frapperas et puis tu ouvriras la porte.
- 3.6 En hiver, il pleut et il fait du vent.

C'est pourquoi nous serons rapides sur ce point, en cours d'exploration dans notre travail.

\*2001 b

\* Au sens le plus classique, par ex. Riegel et coll. 1996, 469-71 - il y a phrase complexe dès que la même phrase comprend plus d'une proposition ; la complexification repose soit sur la juxtaposition de deux (ou plus de deux) propositions ; soit sur leur coordination ; soit sur leur subordination ; soit sur un phénomène d'incise. Nous ne prendrons en compte ici que coordination et subordination.  
\*\* Un garçon de 8a6, une fille de 10a6 ; vaste corpus de spontané disponible dans le mémoire.  
\*\*\* Guère plus d'une phrase possible sur deux...

\* Cf. Genouvrier 1992. Une estimation conduite sur un large spontané d'un enfant dans la norme de 4ans6 (in Lemonnier Rocher 1991) donne 70 % de phrases complexes (10% chez l'enfant apparié en retard de langage...)

\*\* Cf. le classique Gougenheim et coll. (1967), *L'élaboration du français fondamental*, Paris Didier. Cette enquête demeure la source principale de tous les répertoires ultérieurs concernant le français. La morphologie d'une langue n'évoluant que sur les siècles, ces données demeurent totalement pertinentes. Nous travaillons pour notre part sur l'hypothèse que les unités grammaticales les plus fréquentes d'une langue chez l'adulte sont nécessairement les mêmes chez l'enfant parlant couramment, pour des raisons évidentes ; cette hypothèse est travaillée avec I. Denis dans son mémoire : *Contribution à l'étude de la norme morphosyntaxique en pathologie du langage : l'enfant de 6 à 8 ans*, mémoire d'orthophonie et de maîtrise de Sciences du Langage, Tours 1992

\*\*\* Burillon S., Gruau H., Pannequin A.M. 1998, 173 vs

\*\*\*\* Cf. infra : la répétition de 4.5, 4.10 et plus encore 4.3, convaincant que les perturbations observées ne sont pas à interpréter en termes de longueur, mais de dysharmonie morphologique.

\* « propositions indépendantes coordonnées », dirait la grammaire classique.

	ET	MAIS	TOTAL
Enfants de GSM, norme	76	75	75
Enfants RL	70	55	62
Enfants DYSPH	74	50	62

**Tableau 1** : réussite en % des morphèmes de coordination dans les trois populations.

\*Cet adjectif parfois problématique signifie ici : « qui est suivi, concernant son langage, par des professionnels de la médecine » ; « normal » : qui est considéré selon son appartenance à un groupe ordinaire, ici une GSM.

L'exploitation des corpus obtenus montre, contrairement aux attentes possibles, que ET n'est pas discriminant entre population normale et populations pathologiques\* : les chiffres globaux indiquent une grande proximité de résultats des trois populations ; naturellement, GSM fait parfois l'ellipse d'une conjonction de sens faible comme en 3.6. On peut conduire la même interprétation pour RL et DYSPH, dont le rendu atteint 70 %, voire 74 %, en constatant qu'aucun des enfants testés n'ellipse systématiquement ET. Voici par exemple les répétitions d'A., DYSPH :

3.5 Tu frapperas tu ouvres la porte  
3.6 En hiver, il pleut et il fait du vent.

D'une manière générale les transcriptions rapportées dans cet article notent la conformité morphologique repérable avec la cible sans préjuger de la prononciation effective de l'enfant

Concernant MAIS, les choses se présentent différemment ; GSM réussit à 75 %, et parmi les erreurs 3 enfants sur 7 redonnent ET. Voici contrastivement le corpus des items répétés par RL :

3.3 Tu peux sortir mais n'attrape pas froid !  
Tu peux sortir mais / ep / pas froid ! Co.  
Tu peux sortir et attrape pas froid ! Man.  
Tu peux sortir mais n'attrape pas froid ! Mar.  
Tu peux sortir mais (ne prends) pas froid ! Mari.  
Tu peux sortir et attrape pas froid ! Mé.  
/ va / \_sortir et pas froid ! R.  
Tu peux sortir mais attrape pas froid ! Ju.  
Tu peux sortir mais tu as froid pas Ca.  
M peux sortir et / apakra / froid ! Mart.

Leurs résultats sont moins bons que GSM, (5 MAIS sur 9 items) ; mais AUCUN enfant ne supprime le coordonnant.

Si nous observons maintenant les items rendus par DYSPH, il en va différemment :

Tu peux sortir mais n'attrape pas froid !  
sorti / epara / froid Ad.  
Tu peux sortir mais / enetr / pas froid ! Au.  
/ a / sortir M / apap / pas froid ! AI.  
Tu peux sortir /pa/pa/atrape/ froid ! B.  
/ e / peux sortir (pause) attrape pas froid ! Ja.  
Tu peux sortir mais (pause) pas froid ! Jo.  
Tu peux sortir mais / takapa / froid ! L.  
Tu peux sortir et attrape pas froid ! S.  
Tu peux sortir attrape pas froid ! Sé.  
Tu peux sortir mais attrape pas froid ! So.

Si l'on ne compte que les vraies réussites (5 « mais » sur 10 items), les résultats de DYSPH sont équivalents à ceux de RL ; la grande différence est évidemment que parmi les 5 échecs, un seul ET vient compenser la perte, et la répétition est surtout altérée sur le compact verbe-négation. De manière plus positive, on observera que dans deux des cas, un morphème indifférencié M ou une pause montrent que l'enfant a senti « qu'il y avait quelque chose à dire ».

Sans doute notre corpus est-il trop limité pour apprécier correctement la coordination dans son ensemble. Mais la concordance de quelques résultats invitent à penser que :

- la coordination par ET, morphème grammatical pourtant monosyllabique et peu chargé sémantiquement, est normalement attestée tant chez RL que chez DYSPH.
- l'enfant normal de 5 ans n'a aucun problème à distinguer en répétition Et et MAIS, l'enfant pathologique en a un, mais pas de même ordre ; RL respecte quasi toujours le coordonnant, mais ramène souvent MAIS à ET ; pour dysph., mais semble problématique pour un enfant sur deux.

## FAITS DE SUBORDINATION

Tandis que deux propositions coordonnées conservent leur statut syntaxique propre, une proposition subordonnée à une autre supporte différentes contraintes selon le lieu où se produit le rattachement. C'est pourquoi il est classique et cohérent de distinguer les trois familles que sont

- les complétives, attachées en tant que syntagmes dans la principale : la plupart du temps par le morphème vide QUE, et en position de complément d'objet direct, comme 4.8 « Papa dit qu'il ne veut pas jouer. »
- les circonstancielles, attachées en tant que syntagmes en dehors de la principale (devant ou derrière) en tant que complément annexe par un morphème comportant le plus souvent QUE et un indicateur sémantique (avant/après/parce/pour... QUE etc.). Ainsi 4.2 « Le chien aboie parce qu'il a vu un chat. »
- les relatives, le plus souvent attachées en tant qu'adjectifs sur un groupe nominal quelconque, par un marqueur dit « pronom relatif », qui est à la fois un subordonnant (il contient généralement QU), un pronom, et un indicateur de fonction (par exemple sujet/objet). Si nous rappelons brièvement ces données fondamentales\*, c'est pour indiquer un ordre de présentation ; mais surtout pour rappeler combien diffère le statut des trois familles de subordonnées, et celui de leurs morphèmes introducteurs.

\*cf. Riegel op. cité, ou Genouvrier 1987

### Les complétives

Les subordonnées complétives sont représentées dans ERG par leurs deux sous-familles les plus classiques : les complétives par QUE, compléments directs du verbe principal ; et les complétives par SI, interrogatives indirectes, dont il a été traité dans notre article précédent. Le corpus ERG des complétives par QUE est le suivant :

- 4.5 Mes copains (copines) veulent que je vienne avec eux (elles).
- 4.6 Ça glisse : il faut que Mamie fasse attention !
- 4.7 La voiture attend que le feu passe au vert.
- 4.8 Papa dit qu'il ne veut pas jouer.
- 4.10 Je ne crois pas que mes copains viendront.
- 4.12 Il faut que je me dépêche !

### Réalisation des morphèmes complétifs : données globales

	QUE	SI	TOTAL
Enfants de GSM, norme	80	80	80
Enfants RL	17	22	20
Enfants DYSPH	22	5	14

Tableau 2 : réussite en % des morphèmes complétifs dans les trois populations.

\* Ces cinq enfants se signalent par un cumul de non-réussites ; ERG confirme ainsi le sentiment de leur institutrice, consultée a posteriori, et les déclarant en difficulté. Ces enfants partagent avec leurs camarades une situation sociale difficile, mais vivent en outre une situation de diglossie particulièrement accentuée : ils ne parlent pas le français chez eux ; l'une est en France de date récente ; deux autres ont des parents qui ne parlent ni le français, ni la même langue.

QUE est très bien réussi par GSM, mais « seulement » à 80 % ; les échecs y varient selon la difficulté du verbe introducteur (ex.4.5 est réussi à 90 %, mais 4.7 à 70 % : *attendre* est moins courant que *vouloir*, et 4.7 a un contenu sémantique général moins accessible) ; mais aussi nettement selon les enfants : cinq d'entre eux cumulent les ellipses, se signalant ainsi à l'attention\*.

C'est donc dire que la majorité des GSM est imperturbable sur QUE, pourtant monosyllabique à voyelle instable et de contenu sémantique nul.

QUE est nettement échoué par DYSPH comme par RL, le faible pourcentage de réussite « globale » laissant deviner que dans chaque population de nombreux enfants ont un résultat totalement nul (7 enfants sur 9 chez RL !). La complétivation par QUE, conjonction fondamentale du français, a fortiori la complétivation par SI interrogatif, est un net marqueur pathologique.

Citons, parmi les items rendus :

4.5	Mes copains	veulent que	je vienne avec eux.	
	Mes copains	i veut	je vais avec eux.	Ma. RL
	Mes copains	veut	je viens avec eux	Mar. RL.
	Mes copains	il veut	je viens avec eux	Jo. DYSPH
	Les copains	/ œ /	viennent avec eux	Ad. DYSPH
4.10	Je ne crois pas que	mes copains viendront.		
	Je crois pas	mes copains i viendront		Ma. RL
	Je ne crois pas	mes copains viendront pas		Mé. RL
	/ e / crois pas	mes copains il va venir		Jo. DYSPH
	Je crois pas	mes copains viendront		B. DYSPH

Où l'on aperçoit très bien comment on peut vivre sans QUE ! L'ellipse provoque la juxtaposition des deux propositions, par ailleurs liées par une prosodie assez fidèlement rendue, et l'interlocuteur « se débrouille » pour établir la liaison correcte : conduite approximative de laquelle relève aussi bien ALLER pour VENIR chez Ma., ou le singulier avec un sujet pluriel chez Jo. : « on comprend »...

Cette conduite est adoptée dans les deux populations ; mais on observe que chez DYSPH l'ellipse ou la dégradation concomitante d'autres unités est plus fréquente : la saisie du sens peut selon les cas « marcher » (« La voiture attend le feu vert ») ou... moins (« / e / crois pas mes copains / a / vient »), selon les hasards de la juxtaposition et la récupération sémantique par l'interlocuteur d'une séquence difficile, cette autre par ex. pour 4.8, chez Alex. : « Papa a dit pas jouer ».

On ne manque pourtant pas de constater que DYSPH est le plus souvent capable de répéter ces phrases « longues », qu'il ne produit jamais...

### Les circonstancielles

Nous garderons cette appellation traditionnelle pour des phrases enchâssées par des conjonctions sémantiquement fortement opposées, et dont nous n'avons retenu que les deux plus fréquentes et tôt acquises : QUAND et PARCE QUE ; et une troisième PUISQUE\*, volontairement choisie pour sa plus grande difficulté. Le corpus proposé est le suivant :

- 4.1 Quand on va à la piscine, la maîtresse vient avec nous.
- 4.2 Le chien aboie parce qu'il a vu un chat.
- 4.3 Quand la moto démarre, ça fait du bruit !
- 4.4 J'ai mis mon bonnet, parce qu'il fait froid.
- 4.11 Puisque l'auto est en panne, on va prendre le bus.

Les résultats généraux sont rassemblés dans le tableau que voici :

\* PUISQUE se classe cependant au 300<sup>ème</sup> rang des fréquences du Français Fondamental et se remarque couramment sous sa forme PISQUE chez l'enfant de 5 ans : ce que confirme la répétition des GSM.

	QUAND	PARCE QUE	PUISQUE	TOTAL
Enfants de GSM, norme	96	90	75	87
Enfants RL	66	72	10	50
Enfants DYSPH	45	50	10	35

**Tableau 3 :** réussite en % de la répétition des subordonnants à valeur circonstancielle, par item.

La population GSM réussit parfaitement, surtout si l'on ajoute que la moindre réussite sur PUISQUE est compensée par le remplacement de cette conjonction, chez 3 enfants sur les 7 qui échouent, par QUAND, COMME ou SI, qui ouvrent des paraphrases très correctes sémantiquement ; nous ajouterons même que ces substitutions montrent que leurs auteurs maîtrisent **et** la sémantique **et** la morphosyntaxe des conjonctions de subordination citées.

Au contraire, PUISQUE discrimine nettement les deux populations pathologiques, qui obtiennent un score nul (une seule répétition) **et** qui pratiquent systématiquement l'ellipse, à une exception près chez DYSPH ; de façon moindre chez RL : 5 ellipses, une répétition réussie, et 3 substitutions par QUAND, COMME ET QUE.

Dans la majorité des répétitions obtenues avec ellipse du morphème d'enchaînement, le rendu syntactico-sémantique varie de :

- 4.11 auto est en panne, ←M→ le bus. AL., DYSPH  
à l'auto est en panne, on va prendre le bus. Jo., DYSPH

et ce dans les deux populations ; les deux propositions sont quasi toujours présentes, souvent de façon fidèle ou assez fidèle (ex. « moto » rendu pour « auto »). Commentaire que l'on peut reconduire pour les autres items de ce sous-corpus.

Le tableau montre, pour QUAND et PARCE QUE, des résultats bons et constants chez RL ; d'autant plus si l'on observe que 4 enfants sur 9 réussissent tous les items ; 5 sur 9 si l'on accepte la substitution de POURQUOI à PARCE QUE, fréquente chez l'enfant jeune et systématique ici pour deux d'entre eux\* ; et que les 3 autres ont des résultats bons ou moyens. Chez RL, concernant QUAND et PARCE QUE, la tendance est à la norme.

Pas chez DYSPH : ce que montrent déjà les résultats moyens du tableau ; dans le détail, 3 enfants sur 9 ne répètent aucun subordonnant, 1 n'en répète qu'un seul, et 2 les répètent tous : l'hétérogénéité des performances est très grande, contrairement au groupe RL. Pour un DYSPH sur deux, ces conjonctions sémantiquement chargées et tôt acquises par l'enfant normal posent autant de problèmes que le QUE completif ; une autre façon de le dire : l'ellipse de ces subordonnants ramène la phrase à une suite de 2 propositions dont l'interlocuteur doit choisir le bon enchaînement...

Même sémantiquement très chargés, d'acquisition très précoce, les morphèmes de subordination circonstancielle sont échoués significativement par DYSPH, comme le montrent les répétitions de 4.3 :

4.3	Quand	la moto	démarre,	ça	fait	du bruit !	
		la moto	démarre,	/ la /	fait	du bruit !	Ad ;
		la moto	/ ililmaR /	/a/	faire	du bruit !	Au.
	/ aa /	la moto /a/	démarre,	←/ a /→		du bruit !	AI.
	Quand	la moto	démarre,	ça	fait	du bruit !	Ba.
	Quand	la moto /i/	démarre,	/i/	fait	du bruit !	Ja.
	/ e /	la moto	démarre,	ça	fait	du bruit !	JO.
	Quand	la moto ça	démarre,	ça	fait	du bruit !	L.

\*Substitution totalement absente chez DYSPH : question d'âge, justement ; mais aussi de sémiologies différentes.

Quand	la moto	démarre,	/a/	fait	du bruit !	S.
Quand	la moto	démarre,	ça	fait	du bruit !	Sé.
Comme	la moto	démarre,	ça	fait	du bruit !	So.

où l'on aperçoit à la fois la très bonne répétition d'ensemble d'une phrase complexe longue, une bonne réussite globale sur QUAND (-50 %), mais l'échec de 4 enfants sur 10, voire 5, si l'on refuse COMME chez So., sémantiquement non pertinent ici !

### Les relatives

Le corpus de cette troisième famille de subordonnées est le suivant :

- 2.17 C'est là que je fais de la gym !
- 5.3 C'était bien, le film que tu as vu ?
- 5.4 Le foot, c'est le sport que je préfère.
- 5.13 C'est la première fois que je vais à Paris.
- 5.14 Il y a un train qui part à midi.
- 5.15 C'est à la boulangerie qu'il y a des croissants.
- 6.1 La dame qui arrive, on la connaît.
- 6.2 Dans la rue où j'habite, on fait du roller.
- 6.4 Le chat que mamie a trouvé s'appelle Cachou.
- 6.6 Voilà un garçon qui joue du piano.
- 6.9 Voilà la classe où je travaille.
- 6.12 La couleur que je préfère, c'est le rouge.

Comme on le voit, nous avons proposé des phrases aussi banales et naturelles que possible. Le corpus est fourni parce que la famille est diverse aussi bien morphologiquement que syntaxiquement, mais aussi parce que plusieurs items ont servi de support à l'étude d'autres paramètres.

Ces relatives reposent sur les morphèmes les plus courants QUI, QUE ; de façon moindre, OÙ ; elles sont placées le plus souvent dans des positions phrastiques faciles (finale de phrase : ex. : 6.6, 6.9) ; l'une est a priori difficile (en écran entre le sujet et le verbe : 6.4) ; quelques autres sont intermédiaires (en tête de phrase, sur un syntagme antéposé mais qui ne brise pas la cadence syntaxique courante de l'oral 6.1, 6.2, 6.12). Plusieurs sont incluses dans un cadrage emphatique C'EST / IL YA / VOILA... QUI / QUE très naturel en français (ex. 5.14, 5.15)\*.

\*La description complète de ERG se trouve dans Chevillot A., Dubrana C., Pointeau L., 1999

### **Réalisation des morphèmes relatifs : données globales**

	QUI	QUE	OÙ	TOTAL
Enfants de GSM norme	93	85	74	84
Enfants RL	40	14	28	27
Enfants DYSPH	45	24	40	36

**Tableau 4** : réussite en % de la répétition des pronoms relatifs.

Les résultats globaux suggèrent une fois encore une très nette discrimination entre GSM et les deux populations pathologiques. Une observation plus fine par morphème autorise les commentaires suivants.

#### - Répétition du relatif QUI

GSM valide l'épreuve à 95 %, le petit reste relevant d'adaptations qui ellipsent le QU d'enchâssement mais conservent la trace du pronom ; ainsi 6.1 : « La dame / e / arrive, on la connaît ». Indiscutablement, RL, au même âge, est loin du compte ; mais l'ellipse totale y est rare ; dans la plupart des répétitions défectueuses, on assiste à l'adaptation signalée supra : ellipse du QU d'enchâssement mais trace du pronom. Ce que l'on obser-

ve aussi bien pour DYSPH. ; ainsi, en 514, sur laquelle ils réalisent leur plus mauvais score (3 réussites sur 10 possibles)\*, on relève une seule ellipse, et 6 unités vocaliques qui semblent bien correspondre à une trace pronominale : /ε/, /a/ ou /i/. Mais sur l'item 6.1, c'est plutôt bien !

\*Ceci peut être dû à la présence de IL Y A, dont on sait qu'il encombre cette population Cf. Genouvrier 2001 a

6.1	La dame	qui	arrive, on	la	connaît.	
	La dame	qui	arrive,	←M→	connaît.	Ad.
	La dame	qui	arrive, on	la	/konEt/	Au.
	La dame		arrive,	←M→	connaît.	AI.
	La dame	qui	arrive,	on	/a/	B.
	La dame	/e/	arrive,	on	/na/	Ja.
	I al dame	/il/	arrive,	on	Ili	JO.
	La dame	qui	arrive,	on	la	L.
	La dame	qui	arrive,	on		S.
	La dame	qu'	arrive,	on	la	Sé.
	La dame	qui	arrive,	on	la	So.

DYSPH montre ainsi une assez bonne maîtrise du relatif QUI, mais pouvant se fragiliser selon le contexte.

### - Répétition du relatif QUE

GSM valide QUE un peu moins bien, mais toujours excellemment, surtout si l'on veut bien tenir compte qu'en 2.17 cette population propose quelques substitutions par OÙ, sémantiquement pertinentes. On remarque par ailleurs une répartition très homogène des scores selon les items (de 83 % pour 6.12 à 90 % pour 2.17).

Chez RL, le score de 14 % est d'autant plus faible que disparate (de 0 de réussite sur 5.4 ou 5.13 à 35 % sur 6.12) ; et contrairement à QUI, QUE donne lieu à de très nombreuses ellipses et quasi à aucun remplacement, et semble bien entraîner l'altération d'autres constituants, parfois même de toute la relative voire de presque tout l'item ; ainsi chez Re., - il est vrai signalé comme un RL en grande difficulté, réussit mal sur QUI mais propose deux fois sur trois une ébauche de pronom. (ex. : 5.14 « un train / e / part à midi. » 6.1 « La dame / i arive / on connaît. ») et rend avec QUE les items suivants :

- 2.17 C'est là /ə/ la gym !
- 5.3 bien, le film aussi.
- 5.4 Le foot préfère.
- 5.13 la première fois à Paris.
- 5.15 à la boulangerie des croissants.
- 6.4 Le chat mamie trouvé Cachou.
- 6.12 La couleur, c'est le rouge.

La population DYSPH obtient elle aussi un mauvais score : 25 %, cette fois réparti de façon plus homogène quant aux items, mais très hétérogène quant aux enfants, puisque 3 d'entre eux cumulent les réussites (5 ou 6 items réussis sur 7), alors que tous les autres ont un résultat nul, avec le plus souvent ellipse du relatif ou échec sur le relatif et une partie de son environnement. La citation suivante d'un item où la relative est « facile », placée en finale de phrase et dans un syntagme simple et bref, illustre la situation, nettement meilleure que pour QUE complétif, nettement moins bonne que pour QUI relatif\* :

5.4	Le foot, c'est	le sport	que	je	préfère.	
	Le foot,	/œpreferospoR/				Ad.
	Le foot, M	le sport			préfère.	Au.
	Le foot,	/aa/		je	préfère	AI.
	Le foot, /kœ/	le sport	que	je	préfère.	B.
	Le foot, c'est	le sport		je	préfère	Ja.
	Le foot, /e/	le sport	←M→		préfère.	Jo.
	Le foot,	que	je	préfère	le sport.	L.
	Le foot, c'est	le sport	que		préfère.	S.
	Le foot, c'est	le sport		je	préfère.	Sé.
	La danse	le sport	que	je	préfère.	So.

\*On aperçoit bien au passage la difficulté que nous avons signalée ailleurs sur C'EST (Genouvrier 2001 a.) mais aussi, toujours ces mêmes paradoxes au moins apparents, un très bon rendu de JE, souvent difficile pour DYSPH, et remplacé par la forme accentuée MOI.

## - Répétition du relatif OÙ.

\*Le spontané, tel que par exemple décrit dans CLASSYLAS, pp 48 sv, indique nettement cet ordre de fréquence à 5/6 ans, à ce point que OÙ y apparaît 4 fois moins que QUE, et 10 fois moins que QUI.

\*QUE, dans la parole ordinaire non surveillée et/ou socialement plus défavorisée, vient souvent s'adjoindre à OÙ (« où que/d'où que... »), ou le remplacer.

\*Le classement de ces relatifs dans le Français Fondamental est le suivant : QUI rang 20 ; QUE rang 54 ; OÙ rang 112.

GSM réussit ce morphème à 75 % mais il faut y ajouter 11 % de remplacements de OÙ par QUE en 6.2 : le score demeure donc excellent et infirme même quelque peu même le decrescendo fortement attendu QUI, QUE, OÙ\* ; on remarque en outre un score médiocre et logique sur 6.2, avec sa relative incise et un lexique complexe, et au contraire un très bon score sur 6.9 (90 %), les 10 % restants palliés presque systématiquement par recours à QUE : on constate ainsi

a/ que GSM récupère quasi toujours le morphème d'enchâssement

b/ que GSM manie parfois la paire OÙ/QUE avec plus ou moins de bonheur sémantique selon les cas, marquant ainsi sans doute le jeu sociolectal\* de la parole d'une population, rappelons-le, très défavorisée.

RL arrive loin derrière selon les résultats globaux, même si on les tempère par un ajout de 10 % de QUE substitués, tous sur 6.9. DYSPH avec ses 40 % s'en tire mieux, cette fois : 50 % de réussite sur 6.9, (60 % si l'on tient compte de QUE), 30 % sur 6.2 (50 % si l'on tient compte de QUE).

Les subordonnants relatifs sont indiscutablement un bon indice de difficulté langagière. Ils sont très bien maîtrisés par GSM, quels qu'ils soient, et répétés d'autant mieux qu'ils suivent la logique fréquentielle QUI, QUE, OÙ. Mais avec une très faible variation, ce qui atteste combien l'on doit distinguer fréquence et disponibilité, et combien, même, l'ordre de fréquence d'unités qui sont de toutes façons dans les 200 premiers mots fréquents du français n'a qu'une importance\* très relative.

Complémentairement, nous observons que les GSM restituent quasi toujours la totalité des éléments de la relative. Leurs erreurs, telles qu'on peut les observer sur l'un des items les plus problématiques, 6.4 « Le chat que mamie a trouvé s'appelle Cachou. » (item long, avec relative incise et en QUE) montrent que GSM récupère le sens et joue de ses possibilités de paraphrase pour redonner un item synonymique ; ex.

Le chat qu'a trouvé Mamie i l'appelle Cachou.	Am.
Mamie a trouvé le chat qui s'appelle Cachou.	Au.
Mamie qu'a trouvé c'est le chat s'appelle Cachou.	M.

Les populations RL et DYSPH accusent un net déficit, et une dysharmonie : nous les avons commentés. Le déficit se lit dans les chiffres, y compris pour QUI ; la dysharmonie est le si faible score sur QUE. Logiquement, il s'ensuit souvent un médiocre rendu de l'item : nous l'avons illustré pour Re. ; complémentairement, quelques citations du même item 6.4 permettront d'apercevoir à la fois l'absence du relatif et la qualité sémantique inégale des répétitions :

Mamie a trouvé un chat / a / s'appelle Cachou.	AI. DYSPH
Mamie a trouvé un chat i s'appelle Cachou	L. DYSPH
Mamie l'a trouvé le chat ça s'appelle Cachou	Co. DYSPH
Mamie a trouvé s'appelle Cachou	Ju. RL
Le chat trouvé / e / Cachou	Ad. DYSPH
Le chat / ia / trouvé / apje / Cachou	Ma. RL

A la fois, nous constaterons « l'effort » pour redonner un item proche, plus ou moins réussi, dans lequel tout ou partie de chaque proposition a bien sa place ; et en même temps le côté assez aléatoire du rendu sémantique tel que peut le recevoir l'interlocuteur.

Enfin, le domaine des relatifs atteste d'une meilleure réussite d'ensemble de DYSPH, qui laisse apercevoir, outre une probable sémiologie linguistique différente, une maturité plus grande et un contact avec l'écriture qui a pu manifester ces relatifs.

Nous ne manquerons pas de souligner que l'ordre de réussite des relatifs proposés indique une fois encore une relation entre morphème grammatical et charge syntactico-sémantique.

## SUBORDINATION. ORIENTATIONS DE SYNTHÈSE

### • réussite comparée des différents subordonnants

	QUAND	PARCE QUE	PUISQUE	QUI	QUE relatif	OÙ*	QUE complétif	SI complétif
GSM	96	90	75	93	85	74	80	80
RL	66	72	10	40	14	28	17	22
DYSPH	45	50	10	45	24	40	22	5

**Tableau 5 :** réussite en % de la répétition des différents morphèmes de subordination

Sans pouvoir ni vouloir trop valoriser les chiffres, ce tableau récapitulatif nous montre à la fois la constance des réussites de GSM, y compris sur PUISQUE et SI complétif ; et celle des échecs des deux populations pathologiques, surtout sur PUISQUE et SI complétif ; mais aussi bien sur QUE, qu'il soit relatif ou complétif. On y lit aussi que les performances globales de RL et DYSPH sont constamment proches. Et que, comme attendu, les réussites décroissent selon l'ordre subordonnants circonstanciels/relatifs/complétifs (du plus chargé sémantiquement au plus abstrait), mais que ce n'est vrai ni pour PUISQUE - pourtant parfaitement repéré sémantiquement dès GSM ; ni pour QUE relatif.

### • réussite comparée des marqueurs relatifs et des interrogatifs homonymes.

Le tableau suivant rassemble les données chiffrées de la répétition des items avec QUI/QUE/OÙ, selon que ces morphèmes sont subordonnants relatifs ou marqueurs d'interrogation\*

	QUI relatif	QUI interrogatif	QUE relatif	QUE interrogatif	OÙ relatif	OÙ interrogatif
GSM	93	98	85	92	74	98
RL	40	96	14	45*	28**	95
DYSPH	45	90	24	65	40	100

**Tableau 6 :** réussite en % de la répétition des relatifs et des interrogatifs

On est constamment amené à constater la constance des résultats de GSM, surtout si l'on se souvient du couple que forment QUE et OÙ relatifs, dont la substitution non prise en compte dans ces chiffres comble le déficit apparent. A 5 ans 6 mois, l'enfant normal même défavorisé a la pratique imperturbable, au moins en compréhension/répétition, des morphèmes de subordination les plus fréquents (cf. tableau 5) ; il n'est pas sensible, lorsqu'il s'agit d'homonymes (tableau 6), à leur statut grammatical et sémantique.

En revanche, les deux populations pathologiques sont fortement : l'excellence de la répétition des interrogatifs QUI et OÙ, souligne la très relative (!) réussite sur les relatifs homonymes. Quant à QUE, sa situation de relatif ne le rend guère plus accessible à RL ou DYSPH que son statut complétif, comme le laisse nettement apercevoir le tableau 7, tandis que son statut d'interrogatif facilite visiblement sa répétition :

	QUE interrogatif	QUE relatif	QUE complétif
GSM	92	85	80
RL	45*	14	17
DYSPH	65	24	22

**Tableau 7 :** réussite comparée du morphème QUE selon son statut

\*Rappel : voir ci-dessus les meilleures performances réelles, compte tenu de la synonymie OÙ/QUE

\* Pour tout ce développement, cf. notre article parallèle Genouvrier 2001 b

\* Cf notre commentaire sur QUE/QUOI dans Genouvrier 2001 b  
\*\*QUE, dans la parole ordinaire non surveillée et/ou socialement plus défavorisée, vient souvent s'adjoindre à OÙ (« où que/d'où que... »), ou le remplacer.

\* La performance de RL comme de DYSPH est nettement améliorée si l'on tient compte de la variante QUOI ; cf. supra.

\* voir notre article précédent

\*Tandis que j'écris cet article, je recueille au hasard auprès de deux enfants de 4 ans que je fréquente régulièrement :  
1 - « il aime beaucoup que je lui écris et il espère que je lui réécris », dit cette fillette (3 ans 8) à sa maman pour lui retransmettre la conversation téléphonique que j'ai avec elle  
2- « tiens- toi droit ! », dit le papa à son garçon (4 ans tout juste) qu'il reculette ; « ben, je suis dans la position que tu as dit », répond l'enfant...

\*L'ensemble des données se trouvent dans les mémoires cités en bibliographie

\*cf. Genouvrier 2001 a

Le traitement très différent de morphèmes grammaticaux homophones s'explique, nous l'avons commenté, sémantiquement\* et pragmatiquement. C'est d'ailleurs pourquoi le tout jeune enfant pose des questions avec QUE (« que c'est, ça ? ») ou avec son allomorphe QUOI, bien avant de disposer du relatif et du complétif ; mais on peut estimer que vers 4;6 ans - 5 ans, ces derniers entrent dans sa compétence expressive\*. Ce n'est pas le cas des RL, dont on interprétera que l'acquisition est « en cours ». Ni des DYSPH, dont on a remarqué supra la grande hétérogénéité sur ce point. Pour plusieurs d'entre eux, le manque d'outils de complexification phrastique demeure un redoutable handicap.

## DISCUSSION - CONCLUSION

1- ERG montre par ailleurs\* et comme attendu, la fragilité morphologique générale de la population DYSPH ; ce que l'on pourrait résumer par les propositions suivantes :

- une unité linguistique est d'autant mieux réalisée qu'elle a un statut sémantique plein, indépendant d'une modification morphologique ; c'est ainsi que DYSPH répète systématiquement les unités lexicales ; leur ellipse, quand elle a lieu, est souvent due à la présence d'un morphème lié : ainsi un verbe conjugué au présent ou à l'imparfait.
- une unité est d'autant moins réalisée qu'elle est un morphème grammatical lié ; c'est ainsi que DYSPH rend mal ou médiocrement les terminaisons verbales.

La tendance de DYSPH à faire l'ellipse des verbes copules (être/avoir) conjugués, reflète la difficulté que représente pour eux un verbe sémantiquement vide ET conjugué.

- un morphème grammatical est d'autant plus réalisé qu'il est sémantiquement « plein », et détaché/accré : ainsi de ÇA, LÀ, ou NOUS en position détachée.

A ces données classiques, nous avons préféré ici l'exploration de morphèmes grammaticaux de relation, beaucoup moins étudiés et qui jouent cependant un rôle clé dans la parole en français : relation pragmatique de l'interrogation ; relation morphosyntaxique dans la phrase complexe ; entre les deux domaines, le lien homophonique des interrogatifs et des relatifs, voire avec QUE, des complétifs. Nous avons attiré l'attention sur les traitements de tous ces morphèmes de très grande fréquence, en nous rappelant que DYSPH a à sa disposition un grand nombre de morphèmes grammaticaux, qu'il réalise ou non selon les cas, souvent de façon peu prévisible : par ex. les déterminants du nom ; cette labilité déconcertante est bien connue. Ce que nous ajoutons, c'est que :

- il y a un certain nombre de morphèmes grammaticaux que DYSPH réalise toujours ou presque : par exemple le présentatif VOILA\* ; mais aussi les interrogatifs QUI, QUEL etc. Ces unités ont la particularité d'être sémantiquement si pertinentes contextuellement qu'on ne peut guère s'en passer dans la parole quotidienne.
- il y en a d'autres qu'il ne réalise jamais ou presque : notamment les complétifs SI ou QUE. Ces unités ont la particularité d'être sémantiquement vides, si bien qu'on peut avoir l'impression de pouvoir s'en passer dans la parole quotidienne.
- entre les deux, le domaine des relatifs et des circonstanciels...

Si bien que l'un des traits qui nous paraît caractériser la parole DYSPH, dans l'état actuel de notre réflexion, c'est une assise lexico-sémantique d'organisation pragmatique : toutes les unités sémantiquement indispensables à la visée interactive (intercompréhension avec l'interlocuteur) sont là, et donc toutes les unités lexicales et aussi les morphèmes grammaticaux, pour autant qu'ils ont une forte valeur sémantico-pragmatique.

En avançant cette proposition, nous ne renvoyons pas du tout à une interprétation psychologisante des faits, sur le thème « ce sont des économes paresseux » : il suffit d'entendre la souffrance éprouvée par un DYSPH à l'adolescence pour s'en écarter définitivement ! Nous tentons de trouver un chemin d'accès, d'explication et surtout de travail, pour pallier un handicap évident. Pour l'heure, nous dirons que la proposition classique

« DYSPH n'a pas de problème pragmatique » est peut-être à reformuler ainsi : l'enfant DYSPH entre volontiers et efficacement dans une interaction verbale ordinaire, mais il s'y conduit avec une économie de moyens linguistiques qui pèsera d'autant plus sur l'efficacité pragmatique qu'il avance en âge et en degré de scolarité. Le cas de la phrase complexe en est une belle illustration.

Ces propositions très synthétiques ne nous feront pas oublier le caractère déconcertant de la parole DYSPH ; et par exemple, comme nous l'avons montré, l'apparente maîtrise de ET (faible de sens) et la carence sur QUAND et PARCE QUE (fortement chargés de sens).

2 - Comme nous le rappelons dans notre article précédent, l'ensemble des faits discutés n'aurait pu l'être en dehors d'une épreuve de répétition qui a la qualité de permettre :

a/ des comparaisons systématiques à différents niveaux

b/ d'explorer des unités linguistiques soit absentes soit rares dans les corpus de spontané. La répétition ne peut donner que ce qu'elle a : tout au moins avons-nous à prendre en considération un ensemble d'erreurs ou de réussites d'autant plus pertinentes que répétées, nombreuses, croisées.

ERG ne décrit évidemment pas la « vraie » compétence de DYSPH ; mais elle souligne la constance de certaines données, intéressantes à interpréter

a/ pour une meilleure sémiologie

b/ pour une esquisse de procédures de travail clinique, qui demeure essentielle à nos yeux.

3 - Quant à la sémiologie, il nous semble avoir contribué à montrer, en contrastant RL et DYSPH avec GSM de ZEP, la différence fondamentale entre handicap socio-culturel et manifestation pathologique. Même si sur telle performance particulière, cette frontière demeure toujours fragile, elle ne l'est pas sur un ensemble de faits ; complémentaires, on aperçoit bien que le cumul des erreurs chez quelques GSM conduit à soupçonner une pathologie, tandis que le cumul des réussites chez tel RL entraîne à modérer un diagnostic.

Une telle discussion a son intérêt en une période où s'ouvre en France un meilleur dialogue entre les mondes médical et pédagogique\*.

Quant à la sémiologie encore, la distinction de RL et DYSPH ne va pas de soi, nous le savons. Et nous ne pouvions guère sensiblement faire avancer la question, en nous situant dans la réalité des terrains, c'est-à-dire avec un décalage d'âge moyen de... 5 ans entre le RL pris en charge en libéral et un DYSPH de CLIS ! Pragmatiquement et psycholinguistiquement, cela n'a pas grand sens de « comparer » le langage d'un petit garçon de 5 ans avec celui d'un préadolescent de 11 ans !

Il reste que la comparaison GSM/RL nous paraît précieuse. Et que c'est ce couple de référence qui nous procure une base d'interprétation de toutes façons indispensable pour la dysphasie, entité pathologique que nous nous accordons à distinguer pour des raisons stratégiques en dépit de toutes les difficultés terminologiques connues, parce qu'elle ouvre entre 6 et 12 ans, une clinique forcément différente de celle à mettre en œuvre entre 4 et 6 ans.

Il reste aussi que quelques différences nettes séparent DYSPH et RL : ainsi leurs conduites concernant MAIS d'une part, QUAND et PARCE QUE d'autre part ; la tendance plus grande à l'ellipse des morphèmes grammaticaux ; une hétérogénéité plus forte, tant individuelle sur des items différents de même famille, qu'interindividuelle sur le même item.

Quant au travail clinique, nous nous accordons avec Monfort\* pour distinguer le fonctionnel du formel dans un ensemble soucieux de prendre en compte à la fois le langage dans sa dimension communicationnelle, et l'enfant dans sa dimension personnelle. Dans ce vaste champ de travail, nous attirons modestement mais fermement l'attention sur quelques

\*cf. le rapport Ringard et la collaboration confirmée en septembre 2000 entre l'Education nationale et la Santé pour une meilleure scolarisation adaptée des enfants atteints de troubles sévères du langage.

faits formels qui conduisent à une réhabilitation de démarches d'étayage grammatical auprès d'enfants handicapés linguistiquement. Ce que nous espérons à terme de ERG, c'est qu'elle permette de contribuer à dessiner le profil linguistique particulier de chaque DYSPH pris en charge, afin d'ouvrir pour cet enfant-là quelques horizons de travail.

## BIBLIOGRAPHIE

- BILLARD C., LOISEL DUFOUR M.L., GILLET P. (1989). Evolution du langage oral et du langage écrit dans une population de dysphasie de développement. *A.N.A.E.*, 1, 16-22.
- BURILLON S., GRUAU H., PANNEQUIN A.-M. (1998). *Une épreuve de répétition auprès d'enfants normaux, dysphasiques, en retard de langage : étude morphosyntaxique*. Mémoire d'orthophonie et mémoire de maîtrise de sciences du langage. Tours.
- CHEVRIE-MULLER C., NARBONNA J. (1996). *Le langage de l'enfant - aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- CHEVRIE-MULLER C., SIMON A.-M., DECANTE P. (1981). *Epreuves pour l'examen du langage chez l'enfant*. Paris : E.C.P.A.
- CHEVILLON A., DUBRANA C., POINTEAU L. (1999). *Une épreuve de répétition auprès d'enfants normaux, dysphasiques, en retard de langage : étude morphosyntaxique*. Mémoire d'orthophonie et mémoire de maîtrise de sciences du langage. Tours.
- DENIS I. (1992). *Contribution à l'étude de la norme morphosyntaxique en pathologie du langage : l'enfant de 6 à 8 ans*. Mémoire d'orthophonie et de maîtrise de Sciences du Langage, Tours.
- GADET F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Collin.
- GAHERY S., WISZNEWSKY D. (1997). *Une épreuve de répétition chez des enfants dysphasiques : étude syntaxique*. Mémoire d'orthophonie et mémoire de maîtrise de sciences du langage. Tours.
- GENOUVRIER E. (1987). *Grammaire pour enseigner le français. 2<sup>e</sup> édition*. Paris : Nathan.
- GENOUVRIER E. (1990). *L'enfance de la parole*. Paris : Larousse Nathan.
- GENOUVRIER E. (1997). Observer la parole de l'autre. Une épreuve de répétition pour des enfants dysphasiques. In *Sujet de sa parole, les ateliers des thérapeutes du langage et de la communication*. Actes du 2<sup>e</sup> colloque de Bordeaux.
- GENOUVRIER E. (2001,a). Statut des présentatifs VOILA/VOICI, IL Y A, C'EST, dans la parole d'enfants normaux de grande section de maternelle, d'enfants en retard de langage, et d'enfants dysphasiques. *Syntaxe et Sémantique*. n° 3. Caen : Presse Universitaire de Caen.
- GENOUVRIER E. (2001,b). Statut des morphèmes interrogatifs : aspects de la grammaire de la parole d'enfants dysphasiques, d'enfants en retard de langage, d'enfants normaux de grande section de maternelle. *GLOSSA* n° 77, 20-29.
- GÉRARD C.L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris : Editions Universitaires.
- GOUGENHEIM (1967). *L'élaboration du français fondamental*. Paris : Didier.
- JAHAN I., SAGET A.-C. (1991). *Approche morpho-syntaxique du langage oral de deux enfants dysphasiques. Mémoire d'orthophonie*. Tours.
- KHOMSI A. (1978). Une épreuve de répétition. *Travaux du laboratoire de phonétique de Tours*. 4, 105-140.
- KHOMSI A. (1979). *CLASSYLASS ; classement syntaxique du langage spontané de l'enfant. Travaux du laboratoire de phonétique de Tours*. vol 5.
- LEMONNIER S., ROCHER F. (1991). *Contribution à l'étude de la norme morphosyntaxique en pathologie du langage : l'enfant de 4 à 6 ans*. Mémoire d'orthophonie et de maîtrise de Sciences du Langage, Tours.
- MONFORT M., JUAREZ-SUAREZ A. (1996). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales - une proposition de modèle interactif*. Isbergues : L'Ortho-Éditions.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. (1996). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- TALLAL P., NEWCOMBE F. (1978). Impairment of auditory perception and language comprehension in dysphasia. *Brain and Languages*. 5, 13-24.
- WECK de G. (1996). *Troubles du développement du langage, Perspectives pragmatiques et discursives*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.